

**UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE
PROFESSORAS COORDENADORAS:
LIÇÕES DA PESQUISA NA PÓS-
GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* E
IMPLICAÇÕES PARA A ATUAÇÃO NA
EDUCAÇÃO BÁSICA**

PATRÍCIA KELLY MERCADANTE

**PIRACICABA, SP
2020**

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS
COORDENADORAS: LIÇÕES DA PESQUISA NA PÓS-
GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* E IMPLICAÇÕES PARA
A ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

PATRÍCIA KELLY MERCADANTE

ORIENTADOR: PROF. DR. THIAGO BORGES DE AGUIAR

**Dissertação apresentada à
Banca Examinadora do
Programa de Pós-
Graduação em Educação
da UNIMEP como
exigência parcial para
obtenção do título de
Mestre em Educação.**

**PIRACICABA, SP
2020**

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Thiago Borges de Aguiar - Orientador

Profa. Dra. Luciana Haddad Ferreira

Profa. Dra. Renata Cristina Oliveira Barrichelo Cunha

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me sustentando e me permitido chegar até o final. Somente eu e Ele sabemos quantos lenços foram necessários para enxugar as minhas lágrimas, ora de desespero com os prazos, ora pela alegria de ter concluído cada passo.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Thiago Borges de Aguiar pelo acolhimento e orientações e pela luz que trouxe ao meu caminho para que a dissertação nascesse.

À Profa. Dra. Renata Cristina Oliveira Barrichelo Cunha, pelos ensinamentos, pelas aulas magníficas, pelas orientações e pela ideia do projeto até que ele brotasse e conseguisse seguir seu percurso.

À Profa. Dra. Luciana Haddad Ferreira, pelas aulas maravilhosas, profundas e reflexivas, pelas orientações e apoio nos momentos de fragilidade e escuridão.

Ao Prof. Dr. José Antonio Mendes, meu maior incentivador desde a Graduação. Mestre, professor e amigo, com o qual dividi minhas angústias e momentos de incertezas, mas também compartilhei as vitórias de cada passo. Aquele que, sem dúvida, conseguiu me enxergar com as lentes da humildade.

Aos meus pais, Neuza e José, pelo apoio e compreensão. Mesmo sem saber, ao certo, a profundidade que eu estaria submergida, se uniram e me ajudaram a atravessar o oceano da teoria. Ele com a ajuda de custos. Ela com as orações entre uma viagem e outra e com seu delicioso bolo de banana, o qual marcou a minha qualificação.

Aos meus irmãos, Kátia, Marcos, Márcio e Keity, pelo interesse e preocupação com o andamento dos estudos e, principalmente, pela força, quando eu estava prestes a desabar.

Aos amigos que a Pós-Graduação me presenteou, Andrea, Teina e Eduardo, uma tríade perfeita. Parceiros de estudos, Congressos e Happy Hour. Andrea, pela parceria, carisma, pela troca de saberes pelo incentivo e risos. Teina, pelo carinho com o qual sempre me acolheu, pelo seu olhar esverdeado e maternal. Eduardo, pela amizade, atenção, parceria e, principalmente, pela paciência ao me explicar as planilhas de Excel.

À amiga, Camila Santos Dias, pelo apoio, incentivo e amizade.

Às amigas, Alda, Laura, Fernanda e Bruna, pela compreensão nos momentos de ausência e submersão nos estudos. Pelo companheirismo e pela torcida.

À Secretaria Municipal de Educação de Rio Claro, que autorizou minha pesquisa.

Às professoras coordenadoras que aceitaram participar do meu estudo e trouxeram um brilho especial à minha escrita, diante das experiências relatadas por elas.

À CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), que financiou a minha pesquisa e me permitiu trilhar rumo à realização de mais um sonho.

*"Escola é...
o lugar onde se faz amigos
não se trata só de prédios, salas, quadros,
programas, horários, conceitos...
Escola é, sobretudo, gente,
gente que trabalha, que estuda,
que se alegra, se conhece, se estima.
O diretor é gente,
O coordenador é gente, o professor é gente,
o aluno é gente,
cada funcionário é gente.
E a escola será cada vez melhor
na medida em que cada um
se comporte como colega, amigo, irmão.
Nada de 'ilha cercada de gente por todos os lados'.
Nada de conviver com as pessoas e depois descobrir
que não tem amizade a ninguém
nada de ser como o tijolo que forma a parede,
indiferente, frio, só.
Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar,
é também criar laços de amizade,
é criar ambiente de camaradagem,
é conviver, é se 'amarrar nela'!
Ora, é lógico...
numa escola assim vai ser fácil
estudar, trabalhar, crescer,
fazer amigos, educar-se,
ser feliz."*

Paulo Freire

RESUMO

Esta pesquisa de Mestrado, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba, tem como objeto de investigação a formação continuada de professoras coordenadoras em um lugar específico: a Pós-Graduação *Stricto Sensu*. O objetivo é compreender quais as contribuições da Pós-Graduação *Stricto Sensu* para a formação das professoras coordenadoras e as implicações da atividade de pesquisa para atuação na Educação Básica. A questão problema da pesquisa é: Quais são as lições da experiência vivida na Pós-Graduação para as professoras coordenadoras e que contribuem com sua atuação como formadoras de professores e articuladoras do trabalho coletivo? Considerando-se que a coordenadora é uma professora com atribuição de formadora, ou seja, é encarregada da dimensão formativa dos professores no contexto de trabalho na escola, a formação continuada passa a ser vista como uma dimensão fundamental para seu desenvolvimento profissional e desempenho da função. Para embasar a pesquisa, destacam-se os autores que abordam a temática, como Vera Maria Nigro de Souza Placco e colaboradores, com discussões sobre o trabalho e as funções que estão atreladas ao trabalho do coordenador pedagógico, entre o prescrito e o executado; Rui Canário, pela abordagem da formação em contexto dentro da escola e fora dela; António Nóvoa, com a formação de professores, a prática reflexiva e a relevância da “partilha de saberes” dentro dos espaços de atuação; Maurice Tardif, por sua compreensão dos saberes docentes; Jorge Larrosa Bondía, com suas notas sobre a experiência e o saber de experiência. A presente pesquisa é qualitativa e os dados foram produzidos por meio de entrevistas semiestruturadas com 5 professoras coordenadoras da rede municipal de Rio Claro que passaram pela experiência da Pós-Graduação *Stricto Sensu* (Mestrado/Doutorado). Os dados foram tratados por meio de Análise de Conteúdo (BARDIN, 2009) e organizados em 3 categorias de análise que abordam as lições da pesquisa para as professoras coordenadoras. A categoria 1 é referente à ampliação do olhar, as professoras coordenadoras aprendem a observar melhor os acontecimentos do cotidiano e conseguem fundamentar as suas ações. A categoria 2 é sobre a Relação Teoria e Prática, na qual as professoras coordenadoras conseguem oferecer aos professores suporte teórico e prático, a discussão teórica potencializa seus discursos e intervenções. A categoria 3 está relacionada com a experiência da pesquisa e a postura investigativa que as professoras coordenadoras sustentam e que se reflete em suas ações e intervenções realizadas no cotidiano da escola. Concluiu-se que as lições da pesquisa para as professoras coordenadoras apresentam-se de forma positiva e engrandecedora. A experiência que todo o processo de formação continuada proporcionou refletiu diretamente na atuação diária das professoras coordenadoras como formadoras e articuladoras do trabalho coletivo na escola.

Palavras-Chave: Formação de professores; Formação continuada; Coordenador pedagógico; *Stricto Sensu*.

ABSTRACT

This research, developed at Universidade Metodista de Piracicaba, in the Education Program, has as its object of investigation the continuing education of pedagogical coordinators in a specific field: Master's or Doctorate degree. The objective is to understand the contributions of that degree to the education of the pedagogical coordinators and the implications of the research activity for acting in Basic Education. The problem question of the research is: What are the lessons the experience lived during Master's or Doctorate degree brings to the pedagogical coordinators and that contribute to their performance as educators and articulators of collective work? Considering that the coordinator is a teacher with the assignment of an educator/trainer, that is, they are in charge of the educative dimension of teachers in the context of school work, continuing education is now seen as a fundamental dimension for their professional development and job performance. To support the research, we highlight the authors that approach the theme, such as Vera Maria Nigro de Souza Placco and collaborators, with discussions about the work and the functions that are linked to the work of the pedagogical coordinator, between the prescribed and the executed; Rui Canário, for approaching the formation in context, inside the school and outside it; António Nóvoa, with the ideas on teacher's education, reflective practice and the relevance of "knowledge sharing" within the practice contexts; Maurice Tardif, for his understanding of teaching knowledge; Jorge Larrosa Bondía, with his notes on experience and knowledge of experience. This research is qualitative, and the data were produced through semi-structured interviews with 5 pedagogical coordinators of Rio Claro - SP municipal network, who had the experience of attending Master's or Doctorate degree. Data were treated through Content Analysis (BARDIN, 2009) and organized into 3 categories of analysis that address the lessons pedagogical coordinator acquired. Category 1 refers to the widening of the look, the pedagogical coordinators learn to better observe the events of daily life and can substantiate their actions. Category 2 is about the Theory and Practice Relationship, in which the pedagogical coordinators are able to offer teachers theoretical and practical support, the theoretical discussion enhances their discourses and interventions. Category 3 is related to the research experience and the investigative posture that the pedagogical coordinators hold, and which is reflected in their actions and interventions performed in the school's daily life. It was concluded that the lessons of the research process taken during Master's or Doctorate degree for the pedagogical coordinators are positive and enriching. The experience that the entire process of continuing education provided reflected directly on the daily performance of the pedagogical coordinators as educators and articulators of collective work in school.

Keywords: Teacher education; Continuing education; Pedagogical coordinator; Master's/Doctorate degree.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1-MEMORIAL DE FORMAÇÃO	19
2- FORMAÇÃO CONTINUADA E O LUGAR DA PÓS-GRADUAÇÃO <i>STRICTO SENSU</i>	31
2.1- FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E A PRÁTICA REFLEXIVA	31
2.2- FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES COORDENADORES	56
2.3-A CENTRALIDADE DA PESQUISA NA EXPERIÊNCIA DA PÓS-GRADUAÇÃO – POSTURA INVESTIGATIVA	70
3- DESCRIÇÃO DOS PROCEDIMENTOS	79
3.1-O CONTEXTO DA PESQUISA	79
3.2 – CARACTERIZAÇÃO DA REDE MUNICIPAL DE RIO CLARO	80
3.3 -METODOLOGIA	87
3.4 - OS SUJEITOS DA PESQUISA	89
4- AS ANÁLISES DAS ENTREVISTAS – AS CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA PARA AS PROFESSORAS COORDENADORAS	94
CATEGORIA 1- A AMPLIAÇÃO DO OLHAR.....	96
CATEGORIA 2- A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA.....	104
CATEGORIA 3 – A EXPERIÊNCIA DA PESQUISA E A POSTURA INVESTIGATIVA	117
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	123
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	129
ANEXOS	138
ANEXO 1: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	138
ANEXO 2: ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	141

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Período de pesquisa: 2013 a 2017	63
Quadro 2– Pesquisas Seleccionadas para Análise.....	64
Quadro 3 - Função de Suporte Pedagógico: Professor Coordenador, Rio Claro - SP	84

INTRODUÇÃO

Minha vivência na Pós-Graduação *Stricto Sensu* me proporcionou momentos de muito aprendizado. Quando cheguei no mestrado, não tinha a dimensão de quanto essa experiência seria transformadora. Não falo apenas das disciplinas, dos trabalhos, dos artigos, dos professores, mas também das relações, das amizades, dos vínculos afetivos com pessoas ímpares, as quais caracterizei de “pilares”. Na linguagem da construção civil, para construir uma casa, por exemplo, é preciso que ela seja sustentada pelas colunas e pilares. A diferença de um para outro é que as colunas sustentam as paredes, e o pilares sustentam a estrutura inteira.

Apoiada nos meus pilares, entre uma disciplina e outra, fui me fortalecendo. A cada disciplina, novos aprendizados e muitas curiosidades que me impulsionaram para adentrar em um mundo cheio de interrogações.

Nas disciplinas foram abordados vários tópicos de forma objetiva, como: Panorama dos campos de pesquisa nas áreas de formação de professores e trabalho docente; Formação inicial e continuada de professores; Desenvolvimento profissional docente; Condições de trabalho docente na escola pública brasileira; Carreira, jornadas e salários docentes e Efeitos das condições de trabalho na saúde dos professores (CUNHA, 2018). Desta forma, foi possível discutir sobre vários aspectos da Educação Brasileira e compreender esse universo macro que a Pós-Graduação *Stricto Sensu* viabiliza, além da reflexão sobre todas as possibilidades e desafios que essa formação me apresentou.

Diante desse universo de possibilidades, não tinha clareza de qual caminho eu seguiria para chegar até o trabalho das coordenadoras pedagógicas e dar ênfase à formação continuada. De início, eu tinha muitas questões, mas não conseguia enxergar com as lentes da teoria para saber como eu iria dar destaque à formação continuada das professoras coordenadoras. Então, em uma das aulas da disciplina Formação de Professores e Trabalho

Docente do curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), junto com a professora responsável pela disciplina, Profa. Dra. Renata Cristina Oliveira Barrichelo Cunha, pude repensar algumas ideias sobre meu foco de pesquisa.

Debatendo algumas questões sobre a temática, a professora formadora me convidou a participar como ouvinte de um curso de formação de professores coordenadores¹ da Rede Municipal de Educação de Rio Claro - SP, de 30 horas, organizado por ela, para que assim eu pudesse ter uma maior aproximação com o tema. Fiquei muito feliz com o convite e também muito curiosa para saber quais seriam os discursos e os desafios que abrangem a função de coordenadora.

Durante os encontros, pude estar mais próxima da realidade destes profissionais e entender um pouco o universo deles. Presenciei os relatos de professoras coordenadoras sobre seus cotidianos, funções, desafios e chamou a minha atenção o nível de reflexividade das professoras coordenadoras que haviam cursado Programas de Pós-Graduação, tendo concluído o mestrado e o doutorado. As narrativas das professoras coordenadoras expressavam muitos sentimentos, nas quais elas relatavam e conseguiam nos transmitir o quanto é grande o desafio do professor coordenador dentro e fora da escola. Assim, surgiu meu interesse pelo tema e meu projeto de pesquisa.

Explícito a opção pelos termos no feminino dada a predominância de mulheres no ofício docente, portanto, refiro-me neste estudo às professoras coordenadoras. Além disso, a escolha pelos termos no feminino também se justifica, pois, nessa função (Coordenação), a maioria das profissionais são mulheres, os relatos presenciados no curso de formação foram apenas de

¹ O professor coordenador também é identificado como coordenador pedagógico em algumas redes de ensino, assim como orientador pedagógico ou pedagogo. Na rede municipal de Rio Claro, o profissional que atua na coordenação das atividades da escola e acompanha os professores é nomeado de professor coordenador. Na literatura acadêmica, no entanto, há uma predominância pelo termo coordenador pedagógico. Na revisão bibliográfica respeitei as formas de identificação dos autores.

mulheres nesta atuação, e ainda por todas as participantes desta pesquisa serem mulheres. No entanto, no decorrer do trabalho, encontram-se também os termos: professores coordenadores, coordenadores pedagógicos e professor formador, de acordo com a nomenclatura referida pelos autores estudados.

Considerando que a Pós-Graduação é parte da formação continuada dos profissionais da Educação, me interessei em estudar o tema para buscar compreender quais as contribuições da Pós-Graduação *Stricto Sensu* para a formação das professoras coordenadoras e as implicações da atividade de pesquisa para sua atuação na Educação Básica.

Para embasar este trabalho, destaco alguns autores que abordam a temática, como Placco (1994, 2000, 2011) e Almeida, Souza e Placco (2016), que discutem sobre o trabalho e as funções que estão atreladas ao trabalho do coordenador pedagógico, entre o prescrito e o executado; Diniz- Pereira (2015), que destaca sobre “olhar” para a condição docente, o contexto e a realidade em que o professor está inserido; Nóvoa (1992), que aborda o tema sobre a formação de professores e a relevância da “partilha de saberes” dentro dos espaços de atuação; Tardif (2000, 2010, 2013), que discute sobre os saberes docentes e a prática profissional; Nuñez e Ramalho (2005), que discutem sobre a importância da pesquisa para a atuação profissional docente.

Como os coordenadores pedagógicos são considerados os formadores dos professores no contexto da escola, eles proporcionam aos professores, além de conhecimento, desenvolvimento humano. Para Alvarado-Prada, Freitas e Freitas (2010, p. 370), “o desenvolvimento humano acontece no processo de aprendizagem e vice-versa, a formação é também um processo de desenvolvimento humano e, portanto, profissional”. Em seu papel formador, o coordenador é o grande responsável pela formação dos professores, “no caso dos docentes, estes se desenvolvem principalmente nos contextos de seu trabalho exercido na instituição escolar onde criam relações

alicerçadas em estruturas complexas que as sustentam ou permitem sua alteração” (ALVARADO-PRADA; FREITAS; FREITAS, 2010, p. 370).

Considero essas relações dentro do contexto da escola fundamentais para alcançar resultados positivos em relação ao desempenho escolar dos alunos, pois todos caminham em direção ao mesmo objetivo, proporcionar a aprendizagem. Segundo Alvarado-Prada, Freitas e Freitas (2010, p. 369), “[...] aprender é mais do que receber ou obter informações, conhecê-las ou compreendê-las é tornar o aprendizado parte do ser, implicando desenvolver-se com ele”. Assim, o cotidiano da escola apresenta muitas formas de formação e aprendizagem. O coletivo promove as trocas de saberes, transformando o aprendizado em vivências significativas, nesse sentido: “Formar-se é um processo de aprendizagem que se realiza desenvolvendo-se individual e coletivamente dentro da cultura, incorporando-a, criando e recriando-a” (ALVARADO-PRADA; FREITAS; FREITAS, 2010, p. 369). Desta forma, sob a ótica dos autores, “espera-se que a formação continuada contribua com a manutenção, criação e alteração das relações estruturantes e estruturadoras do desenvolvimento profissional do coletivo docente na instituição escolar” (ALVARADO-PRADA; FREITAS; FREITAS, 2010, p. 370).

Portanto, a formação continuada não deve ser vista como aquela que “supre lacunas” da formação inicial. Ela também é de grande importância para a profissionalização do ensino, sendo considerada uma obrigação profissional (TARDIF, 2000, 2013). Neste esteio, o objetivo da formação continuada é permitir que os professores atualizem e aprofundem seus conhecimentos e não simplesmente suprir as lacunas da formação inicial, como tem-se observado no Brasil.

Gatti et al. (2019) são alguns dos autores que colaboram para as recentes pesquisas do país sobre a Formação de Professores. Em publicação pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

- UNESCO, Gatti et al. (2019, p. 177), olhando para o campo de formação de professores, afirmam que há um “sentimento de insatisfação”, principalmente no aspecto das políticas e das práticas formativas.

Em relação às políticas, as críticas estão direcionadas para a “desprofissionalização, precarização e aligeiramento da formação, bem como a frágil articulação entre a formação inicial, a formação continuada, a inserção profissional e as condições de trabalho, salário e carreira dos profissionais da educação”. No que se refere às práticas formativas, no contexto da formação inicial e continuada, de acordo com as autoras, “as críticas dizem respeito principalmente à frágil articulação entre teoria e prática, entre conhecimento específico e conhecimento pedagógico, entre universidades e escolas” (GATTI et al., 2019, p. 177).

No contexto dos cursos de licenciatura, para Gatti et al. (2019, p. 177), “continua sendo um desafio, desenhar um currículo formativo, que contemple, de forma equilibrada e coesa, as dimensões política, ética, humana, estética, técnica e cultural”. Desse modo, a formação inicial dos professores pode ser prejudicada, ocasionando dificuldades em sua atuação.

Não é a intenção deste trabalho discutir a formação inicial, darei destaque para a formação continuada, mas acredito que falar de formação inicial, mesmo que brevemente, no contexto deste trabalho, auxilia para a compreensão dos tipos de formação existentes e também para conhecer os autores que chamam a atenção para a implantação de políticas públicas direcionadas para a formação de professores.

Em relação à formação continuada, Gatti et al. (2019, p. 177-178) afirmam que é preciso considerar:

a descontinuidade de programas e a ausência de oferta de formação continuada que levem em conta as etapas da vida profissional dos docentes, de políticas que formem e fortaleçam, em conjunto, o corpo docente e a equipe gestora (diretores e coordenadores pedagógicos).

As autoras ainda ressaltam que a formação continuada dos professores formadores não tem recebido atenção, tampouco tem sido observada a “necessidade de construção de um projeto de formação que defina princípios, estructure atividades e proponha formas de avaliação tendo em vista o perfil do profissional que se pretende formar” (GATTI et al., 2019, p. 178).

Olhando para a formação continuada, este trabalho apresenta relatos de professoras coordenadoras que passaram pela Pós-Graduação *Stricto Sensu* e discorrem sobre a relação teoria e prática no cotidiano da escola, além da ampliação do olhar e da experiência por terem passado por esse processo da pesquisa. Foi possível notar que a formação continuada contribuiu muito para fortalecer a prática pedagógica, sendo assim, é mais uma possibilidade para o professor aprofundar seus conhecimentos e aprimorar sua prática.

Desta forma, justifico a relevância do trabalho em olhar para a formação continuada do formador, considerando seu processo formativo e as lições da pesquisa para sua atuação na Educação Básica.

OBJETIVO DA PESQUISA

Compreender quais as contribuições da Pós-Graduação *Stricto Sensu* para a formação das professoras coordenadoras e as implicações da atividade de pesquisa para atuação na Educação Básica.

PROBLEMA DA PESQUISA E ORGANIZAÇÃO DO TEXTO

Este trabalho é justificado pela necessidade de entender os processos formativos das professoras coordenadoras, bem como o trabalho na escola, após elas terem passado pela Pós-Graduação *Stricto Sensu* e ainda, compreender como o mestrado/doutorado contribuem para o trabalho das coordenadoras como formadoras.

Assim, defendo que a formação continuada do professor coordenador, entre outros fatores, pode proporcionar desenvolvimento humano e profissional aos professores e potencializar ações que contribuam para o aprendizado dos alunos.

Nesse sentido, a questão problema dessa pesquisa é: Quais são as lições da experiência vivida na Pós-Graduação para as professoras coordenadoras e que contribuem com sua atuação como formadoras de professores e articuladoras do trabalho coletivo?

Com este questionamento pretendo compreender, a partir das narrativas, as contribuições da Pós-Graduação *Stricto Sensu* para pensar o trabalho da professora coordenadora na escola.

Com base nas reflexões apresentadas, desejo agregar conhecimento às pesquisas acerca das contribuições do trabalho da professora coordenadora, especificamente no que se refere à formação dos professores, apontando caminhos para novas investigações. Para tanto, este trabalho é apresentado na seguinte sequência:

No capítulo 1, apresento meu Memorial de formação, para possibilitar ao leitor conhecer um pouco sobre a minha trajetória pessoal e profissional até a chegada na Pós-Graduação *Stricto Sensu*.

No capítulo 2, discorro sobre a formação continuada no âmbito *Stricto Sensu* com uma breve introdução. O capítulo é dividido em 3 subcapítulos. No 2.1, apresento algumas contribuições, à luz dos teóricos, sobre a formação continuada de professores e a prática reflexiva, os quais estão sendo muito discutidos no meio acadêmico, talvez, na busca por respostas mais assertivas em relação à prática educativa. Seguindo a ideia de formação continuada, apresento o subcapítulo 2.2 que versará sobre a formação continuada dos coordenadores pedagógicos, além de apresentar o papel do coordenador pedagógico como formador, suas atribuições e desafios. No 2.3, discuto a relevância da pesquisa para o campo da formação de professores, visando não

apenas o movimento da pesquisa em si, mas as experiências que ela pode proporcionar.

No capítulo 3, apresento a descrição dos procedimentos metodológicos em 3 tópicos. Em 3.1, descrevo o contexto da pesquisa. Em 3.2, trago a caracterização da Rede Municipal de Educação da cidade de Rio Claro/SP. Em 3.3, descrevo a metodologia utilizada e em 3.4, apresento os sujeitos da pesquisa.

No capítulo 4, apresento as análises e as contribuições da pesquisa para as professoras coordenadoras. E, por fim, apresento minhas considerações finais, que são marcadas com as lições da pesquisa para as professoras coordenadoras e para mim, pesquisadora e professora.

1-MEMORIAL DE FORMAÇÃO

Nasci em 1982, em um sítio em Araras, interior de São Paulo, próximo à Usina São João, usina de açúcar e álcool. Lugar simples, em meio à natureza e sem muitos recursos. Como minha família não tinha condições de ir para a cidade na época, minha distração, e dos meus irmãos, era a colônia da Usina São João. Lá, tinham os moradores, uma igreja, uma farmácia, uma venda, um posto de combustível, um cinema, um clube com atividades esportivas, piscina e um salão para festas. Diante desse cenário, não poderia deixar de citar a Escola, a Escola da Usina, a qual me proporcionou os estudos desde a pré-escola até a 8ª série, hoje chamado 9º ano do Ensino Fundamental. Escola sempre foi um lugar mágico para mim.

Até o Ensino Médio, estudei em escola pública. Quando conheci a escola, me senti segura. Os professores todos tinham um carinho imenso por mim. Nos intervalos, após lanchar, eu disputava um lugar ao lado dos professores para ajudá-los a carregar os livros, a bolsa, qualquer coisa. A figura do professor refletia sabedoria, amor, ensinamento, era apaixonada por eles. No entanto, tenho que confessar que eu não conhecia e não tinha maturidade para pensar sobre outras profissões, eu só conhecia a vida do sítio e da escola, portanto, a escola foi a minha inspiração para seguir em frente com os estudos.

Lembro-me, em um certo dia, de pedir de presente para meu tio uma lousa. Foi uma felicidade tremenda! Ainda sem um apagador, minha mãe cortou um pedaço de espuma de um velho colchão e me deixou usar. Quanto à escrita na lousa, eu já tinha uma coleção de gizos, brancos e coloridos, pois como eu sempre ajudava os professores na sala, eles me davam um giz a cada dia, e assim, fui guardando, até completar uma caixa de sapatos, inteira. Aquela caixa cheia de gizos era como se fosse o reflexo de um arco-íris em minha vida, que por muito tempo apresentou-se branca e preta, sem cores, sem graça. A lousa veio para acalmar meu coração e me fazer sentir

importante, escrever na lousa me dava uma sensação de liberdade, alegria, paz.

Sabendo que eu tinha uma lousa, meus primos começaram a me pedir para ajudá-los nas lições de casa. Então, todas as tardes, eu os ajudava, eu dava “escolinha”, passava lição na lousa, corrigia os cadernos, ajudava-os nas tarefas.

Eu os auxiliava na varanda da minha casa simples, com chão de terra, sem nenhum tipo de conforto, mas a janela de tramela era o suporte para a lousa, a pequena varanda se transformava em sala de aula, os bancos de madeira e algumas latas velhas de tinta eram suporte para a escrita. Era maravilhoso!

No início, eu e meus irmão íamos à escola a pé, eram 7 km de distância entre o sítio e a escola, depois, o meio de transporte era a bicicleta, até que um dia, a prefeitura cedeu o transporte para moradores da zona rural. Minha mãe sempre conta que quando a gente se atrasava para ir à escola, o transporte estava próximo, eu “abria aquele berreiro”, tinha pavor de perder o transporte e não ir à aula.

Lembro-me como se fosse hoje da formatura da 8ª série, fui a oradora da turma e na filmagem que foi projetada, com os momentos com os colegas, tinha de fundo a música do cantor Milton Nascimento: Coração de estudante. Na mensagem de fundo, tinha a seguinte frase: “Há que se cuidar da vida, Há que se cuidar do mundo, Tomar conta da amizade, Alegria e muito sonho, Espalhados no caminho, Verdes, planta e sentimento, Folhas, coração, Juventude e fé”. Na escrita da última mensagem estava a frase: “Que essa possa ser a 1ª formatura de muitas”. Desde então, eu não parei...

Fiz o Ensino Médio público na cidade, e logo comecei a trabalhar. Nesse tempo não poderia mais ficar no sítio, então, fui morar com minha irmã mais velha na cidade para conciliar os estudos e o trabalho. Era o início de uma nova fase. Feliz por estar progredindo, triste por sentir saudades da

minha casa, e principalmente dos meus animais. Meu refúgio eram as poesias, que escrevia em noites passadas em claro, com medo do mundo. Compartilho, uma de minhas escritas:

Que saudades de casa

*Que saudades que tenho da minha casa velhinha
Do cheiro de terra quando chovia
Do afeto que meus pais me cobriam
De tudo...
Do vento que me refrescava
Da minha irmã que brincava
Da minha vida bandida
Da minha terra querida*

*Da bolinha peluda que dormia comigo
Minha gata, meu abrigo
Do cachorro brincalhão
Que sempre foi meu amigo*

*Das minhas coisas que ficaram
Das pessoas que sempre me amaram
De ver o sol nascer e brilhar
De ter o tempo que eu tinha pra sonhar*

*Hoje com muitas saudades e emoção
Chorando sobre este papel
Sinto-me saudosa
Somente Deus pode me observar
Somente ele me fará conquistar
Quero ser o orgulho dos meus pais
Não irei decepcioná-los, jamais*

*Ah saudade!
Foi preciso te sentir
Mudei-me de casa, deixei amigos e familiares
Tudo para me realizar
Hoje estou aqui com você saudade, por optar
Escolhi o meu sonho
Estou feliz a caminhar.*

Após esse período, mesmo em condições financeiras complicadas, fiz um empréstimo na prefeitura, e no ano 2000, fiz matrícula no Curso de Letras, na Faculdade de Ciências e Letras de Araras. Nesse período, trabalhava em uma escola de inglês como atendente.

Eu amava meu professor de Literatura, ficava tão concentrada nas aulas que me sentia em um museu, voltava na história, nas paixões, nas Letras. A Literatura me conquistou de uma tal forma que me entreguei às Letras. O que seria de mim se não fosse Machado de Assis e sua Capitú com seus “olhos de ressaca”, descrito pelo narrador como um olhar misterioso e energético, comparava-se os olhos de Capitú com a praia, em dias de ressaca. Um clássico!

Nunca consegui finalizar a leitura de “Os Lusíadas”, mas o que é essa obra, gente? Mais de mil estrofes, com mais de 8 mil versos, todos eles decassílabos, ou seja, com 10 sílabas poéticas cada um, é demais!

A minha paixão pelas Letras sempre foi tão intensa que eu nunca parei de escrever. Até que um dia, um amigo comentou que no jornal da cidade de Araras tinha um espaço para escritores e sugeriu que eu escrevesse uma poesia para ser publicada. Então, mandei para o jornal um poema feito na época da adolescência e ele foi publicado. Eu, muito tímida, achava impossível, inferiorizava-me muito e achava que ninguém fosse dar importância para a minha escrita, singela e cheia de sentimentos.

Foi uma felicidade tão grande ver minha poesia publicada no jornal da cidade que eu mal podia acreditar, a partir daí tive motivos para continuar estudando o mundo das letras, com mais amor ainda. Só quem conhece as palavras em sua profundidade consegue decifrar um sentimento, apenas com um olhar, um gesto.

Após a conclusão do curso de Letras, esperava uma oportunidade de lecionar na escola de inglês, onde trabalhava, a qual não veio. A frustração

tomou conta de mim e a decepção também. Então, busquei outros caminhos, comecei a trabalhar em uma Instituição de Ensino Superior, na qual estou até hoje. Formada em Letras, comecei a trabalhar como recepcionista no período da tarde e noite.

Antes de iniciar o trabalho nessa instituição, eu também havia feito inscrição para lecionar na Rede Estadual de ensino, e fui chamada. Então, para conseguir conciliar os dois trabalhos, eu lecionava Língua Portuguesa, na rede estadual de manhã, na escola da Usina. Um sonho realizado, lecionar na escola que me inspirou a escolher essa profissão. Estava feliz. Nessa época, meus pais já tinham se mudado para a cidade, então eu pude voltar a morar como eles, só não sabia que seria por pouco tempo.

As dificuldades da família permaneceram, e eu me via novamente com novos sonhos sendo ameaçados. Tomei a iniciativa de morar sozinha e enfrentar a vida. Para me fortalecer, comecei a cursar Pedagogia, pois sempre vi nos estudos a esperança de uma vida melhor. A sala de aula sempre foi meu refúgio e desta forma, fui me refazendo e me construindo. Confesso que meu processo de formação foi tumultuado, e se deu num contexto de dificuldades financeiras, solidão, problemas familiares, entre outras coisas que preferi deixar para Deus resolver. Entre um texto e outro, entre uma prova e outra, fui me tecendo. A cada seminário apresentado à sala, podia sentir o quanto eu estava mais forte para enfrentar desafios maiores.

Cursando Pedagogia, fui convidada para assessorar a Reitoria da Instituição na qual hoje sou docente e não poderia deixar de mencionar meu grande mestre, amigo e incentivador, o reitor Prof. Dr. José Antonio Mendes. Magnífico como o pronome de tratamento pede, porém, a humildade é a sua maior virtude. Uma pessoa muito humilde e com muitas qualidades, as quais eu não conseguiria descrever em apenas algumas linhas. Ele foi o único que conseguiu me ver além daquilo que eu parecia ser, sempre me incentivou a estudar e a seguir em frente. Um dos seus maiores ensinamentos era manter a

calma e a serenidade antes de tomar qualquer decisão. Caso contrário, dizia para esperar o dia amanhecer, pois certamente eu estaria apta a dar a resposta mais assertiva. Algumas palavras escritas por ele me marcaram, e as levo sempre comigo: “Siga em frente, Mantenha o bom humor e Seja sempre humilde”.

Às vezes, estaciono no tempo para pensar sobre tudo que aprendi com o Prof. Mendes na Reitoria. Foram 7 anos de aprendizados diários e hoje eu não consigo mensurar o tamanho da minha gratidão a Deus e ao Prof. Mendes por ter tido uma oportunidade tão maravilhosa, na qual eu não aprendi somente sobre o trabalho, mas aprendi mais sobre a vida e sobre os sonhos. E assim, nunca desisti de realizá-los.

Por ter nascido e morado no sítio, sempre tive vergonha de me expressar, me inferiorizava e achava que eu não tinha nenhum valor, eu pensava que as pessoas me achavam sem capacidade para realizar as coisas. Foram necessárias várias sessões de terapia para que eu pudesse enxergar a verdadeira Patrícia.

Em seguida, com a torcida do professor Mendes e das minhas amigas do curso de Pedagogia, fui motivada a cursar a Pós-Graduação em Psicopedagogia e, mais uma vez, fui desafiada pelas leituras, pelas pesquisas e assim, começou um grande desejo de auxiliar pessoas com dificuldades de aprendizagem.

Ao finalizar a Pós-Graduação em Psicopedagogia, ainda trabalhando na Reitoria da mesma instituição na qual hoje sou docente, lecionava Língua Portuguesa e Inglesa nas escolas estaduais, em período oposto. Enquanto muitos professores trabalham em outra área/emprego e fazem “bicos” dando aulas, eu sempre pensei o contrário, preciso de um emprego fixo como “bico”, para que eu pudesse dar aulas em outro horário.

Depois de 7 anos assessorando a Reitoria, tive a oportunidade para atuar como docente da instituição, e o ano de 2015 foi escolhido por Deus

para realizar mais um sonho. Depois da decisão de ir morar sozinha, sair da Reitoria foi a decisão mais difícil da minha vida, uma mistura de tristeza e alegria ao mesmo tempo, tive medo de tomar a decisão errada e me arrepender. Por motivos que já citei, a vida simples do sítio me assombrava com o pensamento de “derrota” e por mais que a terapia estivesse ao meu lado, a insegurança tomou conta de mim, mas eu tinha que decidir. Aquela noite, me ajoelhei no chão e pedi para Deus me mandar uma resposta se eu deveria ou não dar esse grande passo. Quando amanheceu, abri aleatoriamente meu livro de salmos e provérbios e saiu a seguinte mensagem: “Você que é professor, cuide bem dos seus alunos...” e não foi preciso ler até o final para as lágrimas rolarem. Então, eu disse sim à mudança.

Fui designada para assumir duas funções, atuar como psicopedagoga no Núcleo de Apoio Psicopedagógico e atuar como professora orientadora dos trabalhos de conclusão de cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* a Distância. No Núcleo, foi possível trabalhar com os alunos diante do curso de Psicopedagogia. Já na Pós-Graduação, tive contato mais direto com a pesquisa e assim, surgiu o interesse e a necessidade de buscar o mestrado.

Por ter muitas dificuldades na minha atuação como professora, sempre estudei. Fiz vários cursos alternativos, extensão, entre outros, mas percebi que diversas professoras com a mesma formação que a minha, não tinham dificuldades. A sensação que permanecia era que eu não tinha estudado o suficiente para estar naquele lugar, que eu não fui formada para estar na sala de aula. Então, surge uma inquietação e começo a me questionar sobre o processo de formação dos professores, por que tendo a mesma formação, professores trabalham e veem as coisas de forma tão diferente? Assim nasceu o interesse em conhecer como era o processo para formação dos professores.

Nesse caminhar, busquei a linha de formação de professores, queria entender como se dava a formação continuada, qual era a prioridade dos professores, as experiências. De início, entrei em um grupo de estudos na

UNESP - Rio Claro, o qual discutia formação e desenvolvimento docente. Fiz duas disciplinas como aluna especial, mas, infelizmente, não passei na prova seletiva de mestrado. Fui reprovada na prova de língua inglesa, o que me causou indignação, pois tinha formação na área e atuava como professora de inglês também. Nasce aí mais uma grande inquietação, teria sido falha minha ou falha na minha formação? Como não cabia recurso, tive que estudar e esperar mais um ano para prestar novamente. Ao entrar no site da instituição constatei que não havia vaga disponível com o meu possível orientador, sendo os professores disponíveis de outras linhas de pesquisa. Mais uma decepção.

Motivada por uma professora e amiga, passei a conhecer o Programa da Universidade Metodista de Piracicaba, o qual me chamou a atenção pelo alto nível dos docentes e pela linha de pesquisa do programa: “Trabalho Docente, Formação de Professores e Políticas Educacionais”. Fiz o processo seletivo e fui aprovada. Foi aí que iniciou uma grande jornada no mundo da pesquisa que antes, a meu ver, não era tão profundo assim. No entanto, resolvi mergulhar.

A felicidade por ser aprovada no mestrado dava-se na mesma proporção do medo da estrada. Não sei como explicar, uma mistura de conquista e adrenalina, tudo ao mesmo tempo. Fiquei desesperada por saber que eu não teria como me locomover, pois os horários do ônibus não dariam para eu chegar a tempo para as aulas. Eu teria que dirigir sozinha de Araras até Piracicaba.

No início, meu pai me acompanhou, mas era preciso enfrentar a estrada e os fantasmas que me rodeavam o tempo todo. Eu sempre dizia, “já era na Anhanguera”, e essa frase arrancava sorrisos dos meus colegas. Mas a Anhanguera era para mim a rodovia mais temida de todas. Nela, uma legião de caminhões disputava espaço comigo, eles surgiam como monstros que insistiam em me perseguir. A cada ultrapassagem mãos transpiravam, ombros ficavam pesados e os olhos derrubavam lágrimas.

A rodovia do Açúcar não tem nada de doce. Entre um caminhão e outro me via pálida e com uma imensa vontade de estar em casa. Eu pensava que estar ali não era necessário, mas estava tão perto do meu objetivo, eu precisava insistir.

A entrada na Pós-Graduação *Stricto Sensu*, possibilitou-me refletir sobre o lugar de onde eu vim. Daquele sítio sem esperanças, sem recursos, e onde eu cheguei, no mestrado. A princípio, iria pesquisar sobre o estágio supervisionado nas escolas, a formação do professor que acompanha os estagiários, mas, durante as aulas, e em conversa com a Profa. Dra. Renata Cristina Oliveira Barrichelo Cunha, na época professora do PPGE da UNIMEP, fui convidada por ela a participar de um contato com um grupo de formação de professores, o qual me despertou a atenção para olhar para o trabalho do professor na escola, mas quem iria trabalhar com a formação desse professor na escola? O coordenador pedagógico.

Assim, os estudos sobre a formação dos professores, por meio dos conteúdos trabalhados na disciplina: Formação de Professores e Trabalho Docente, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), possibilitaram-me refletir sobre meu objeto de estudo. Desta forma, meu caminho de pesquisa se afinou para o processo de formação continuada de professores coordenadores. Assim nasce meu projeto de pesquisa. Inicialmente, fui orientada pela Profa. Dra. Renata Cristina Oliveira Barrichelo Cunha, que foi destinada a motivar outros alunos e arrancar sorrisos em outros espaços. Depois, fui gentilmente acolhida pelo prof. Dr. Thiago Borges de Aguiar, que me olhou com as lentes da sensibilidade e do profissionalismo e caminhou comigo até aqui.

Além de todo esse contexto, não poderia deixar de mencionar os amigos que o mestrado me deu de presente, em especial, Andrea, Teina e Eduardo, uma tríade de conhecimento, experiências e risos. Amigos com os quais compartilhei a maior parte dos meus momentos de angústias e também

de conquistas. A cada evento, a cada artigo, a cada trabalho aprovado, uma comemoração. Nossas vidas se cruzaram de uma tal forma que se eu não os tivesse por perto, talvez já teria abandonado o percurso. Às vezes, vencida pelo cansaço, sentia-me muito frágil e não tinha forças para pegar a estrada, mas o simples fato de saber que eu teria companhia para almoçar me fazia mais forte e então, eu ia ao encontro deles e fazíamos do nosso almoço um verdadeiro evento.

Das atividades que englobam a Pós-Graduação *Stricto Sensu*, confesso que o processo da escrita da dissertação foi o mais desafiador para mim, apesar de ser uma amante das letras, escrever usando as lentes da teoria me fez ver que ainda tenho muito a aprender sobre o mundo da pesquisa.

Minha qualificação de mestrado foi realizada no inverno de 2019 e registrou a presença de pessoas muito especiais. Além do meu orientador, Prof. Dr. Thiago, as professoras da banca, Profa. Dra. Renata Cunha e Dra. Luciana (Nana), esteve presente uma plateia recheada de amigos que torciam pelo meu sucesso, entre eles, Andrea, Teina e Eduardo, é claro!

Minha família não estava presente de corpo, mas minha mãe enviou um delicioso bolo de banana para representá-la. Bolo este, que marcou a minha qualificação. Ao voltar para Araras e ir até a sua casa para levar os acessórios de cozinha que ela havia me emprestado, ela não me perguntou como havia sido a qualificação, mas a sua pergunta foi: “Gostaram do bolo?” E, naquele momento, eu compreendi que aquilo para ela era mais importante. Era o que ela podia dar de mais puro para que meu dia fosse inesquecível. Na sua simplicidade, se o bolo não estivesse gostoso, ela de alguma forma poderia me prejudicar e isso, para mim, marcou tanto que é impossível conter as lágrimas ao lembrar esse momento para descrevê-lo. Nem sempre a presença física é a mais importante. Às vezes, um coração puro, batendo no mesmo ritmo que o seu, já vale o processo todo.

As sugestões dos professores foram muito pertinentes e contribuíram muito para a melhoria do meu trabalho, e eu me vi novamente submergida na teoria. Confesso que o movimento da pesquisa me proporcionou momentos de interlocução com os autores que, com certeza, se tornou um grande aprendizado, e isso é contagiante, pois falando do lugar de professora, lidando com a dificuldade dos alunos, tanto no Núcleo, quanto na Pós-Graduação *Lato Sensu*, percebo o quanto a formação de cada um influencia no modo de aprender.

Por isso, enxergo minha experiência no mestrado como única e imensurável, porque mesmo eu relatando para as pessoas como é estar na Pós-Graduação *Stricto Sensu*, elas podem ter uma noção do processo, mas somente quem passa por ele pode sentir o quanto ele é único e engrandecedor. Quando cheguei na Pós-Graduação *Stricto Sensu* eu só conhecia um universo pequeno, a escola, os professores, os desafios e alguns contratempos.

A cultura de investigação leva-nos para um lugar maior, no qual é possível desenvolver outra habilidade de interpretação, nos esbarrar em pontos que nos fazem refletir e pensar em um universo maior. Assim, passei a não julgar a escola, os professores, os alunos, porque todos estão em torno de um processo, é como se fosse uma teia e um está preso ao outro, portanto, não trabalhamos sozinhos, tudo é coletivo.

A discussão teórica, as reflexões, me ajudaram a entender cada passo dentro do mundo da formação e hoje, consigo olhar para a minha formação e entender todo o processo pelo qual passei. Portanto, a experiência da Pós-Graduação *Stricto Sensu* me levou a ter um novo olhar para o meu trabalho como professora e essa experiência impactou diretamente o meu percurso profissional e pessoal e trouxe uma contribuição inestimável para o meu trabalho e para a minha vida, porque além do privilégio de conseguir cursar o mestrado, me sinto agora pertencente ao mundo da docência, pois antes me sentia apenas “formada”.

Para além de desenvolver a cultura de investigação, destaco que a experiência vivida por mim não está apenas nos conteúdos apreendidos, mas em todo o processo vivido, na estrada, nas aulas, nos corredores, nos sorrisos, nas tensões a cada apresentação, nas amizades, nos desafios, na pausa para o café, cheia de interrogações, e em toda a vivência que me possibilitou pensar, sonhar e realizar, pois como diz Larrosa (2002, p. 25-26): “É experiência aquilo que ‘nos passa’, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma”.

Se a experiência da Pós-Graduação me mostrou como trabalhar com as dificuldades que movem o meu fazer, como ela contribuiu para a atuação do coordenador pedagógico que passou por esse processo e é responsável, para além de tantas outras funções, trabalhar com a formação dos seus professores?

Partilho, com vocês, as minhas descobertas.

2- FORMAÇÃO CONTINUADA E O LUGAR DA PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU

A formação continuada apresenta-se em diversas formas, e penso que em todas as suas modalidades elas são formativas. A Pós-Graduação no âmbito *Stricto Sensu*, de acordo com o Artigo 44, III, Lei nº 9.394/1996, abrange “programas de mestrado e doutorado abertos a candidatos diplomados em cursos superiores de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino e ao edital de seleção dos alunos” (BRASIL, 1996, s/p). Essa formação é uma grande aliada para auxiliar o coordenador pedagógico no desenvolvimento de sua função, portanto, a formação continuada no âmbito da Pós-Graduação *Stricto Sensu* é uma possibilidade para o professor coordenador.

A presente pesquisa tem como foco a formação continuada do formador de professores, no âmbito *Stricto Sensu*, considerando seu processo formativo e as lições da pesquisa para sua atuação na Educação Básica. Para tanto, apresento 3 subcapítulos, a fim de discutir a formação continuada de professoras coordenadoras.

2.1- FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E A PRÁTICA REFLEXIVA

Neste capítulo, apresento concepções de Formação continuada, modalidades de formação, os saberes docentes e a prática reflexiva. Em seguida, apresento a revisão de literatura com os trabalhos encontrados sobre a formação continuada dos coordenadores pedagógicos, especificamente a formação do formador.

Quando falo de formação continuada, entendo que é preciso marcar de qual lugar enuncio. Nesta pesquisa, quero marcar a formação continuada

no âmbito *Stricto Sensu* (Mestrado/Doutorado). Assim minha hipótese é que ela, além de propiciar um aprofundamento nas teorias, promove às professoras coordenadoras experiências pessoal e profissional, advindas das lições apreendidas em todo o processo formativo.

Recorro a diversos autores, como Davis et al. (2011) e Alvarado-Prada, Freitas e Freitas (2010), para alicerçar a minha escrita em relação à formação continuada, a qual se apresenta de diversas formas. A discussão teórica entre os autores permite uma maior compreensão dos conceitos que a envolvem.

A formação continuada, de acordo com Alvarado-Prada, Freitas e Freitas (2010, p. 374),

foi e ainda é entendida como uma maneira: de suprir as lacunas existentes na formação “inicial” docente; de sanar dificuldades escolares que acontecem no cotidiano escolar; de implantar políticas, programas, projetos, campanhas, principalmente governamentais; de adquirir certificados (créditos) para ascender na carreira e/ou obter benefícios salariais; de satisfazer interesses ou necessidades de conhecimentos específicos, ou seja, cursos de curta duração que contribuem apenas para cumprir uma exigência social.

Os autores explicam que as “denominações do tipo capacitação, treinamento, reciclagem e aperfeiçoamento, entre outras, correspondem a uma ideologia e uma concepção tecnicista da educação”. Para os autores, de acordo com essa compreensão, “os professores são considerados apenas consumidores de conhecimentos ou executores de tarefas e não autores dentro do processo educativo, nem gestores da sua própria aprendizagem” (ALVARADO-PRADA; FREITAS; FREITAS, 2010, p. 374-375).

Davis et al. (2011) fizeram um levantamento bibliográfico e apresentaram um estudo sobre as abordagens da formação continuada com o objetivo de apresentar e problematizar as diversas abordagens e estratégias em relação à formação de professores. As autoras discutem sobre algumas

estratégias apresentadas em outros países, como Estados Unidos e Canadá, que “vão ao encontro de alguns dos questionamentos mais básicos do campo” (DAVIS et al., 2011, p. 83). De acordo com as pesquisadoras, dentre as diversas possibilidades destacam-se:

as possibilidades de conectar as aprendizagens dos professores às dos alunos, as de entender os processos de mudança pessoal e profissional e, ainda, as de como promover o desenvolvimento profissional tanto de docentes (novatos ou experientes) que atuam nas salas de aula como daqueles que se encontram delas afastados, situação dos gestores e dos supervisores de ensino. (DAVIS et al, 2011, p. 83)

Em relação à formação continuada dos professores e às modalidades, Davis et al. (2011, p. 82) compreendem que é preciso “aprofundar a discussão sobre como a formação continuada tem contribuído para promover o desenvolvimento profissional dos docentes”, tendo como reflexo a aprendizagem dos alunos em sala de aula. As autoras apresentam um estudo no qual identificam que a formação continuada de docentes se divide em dois grandes grupos. O primeiro, “centra a atenção no sujeito professor”. Elas defendem a ideia de que muitas suposições embasam essa vertente, entre elas:

(I) uma maior qualificação dos docentes em termos éticos e políticos levará os professores a aquilatar melhor sua importância social, seu papel e as expectativas nele colocadas, levando-o, assim, a conferir um novo sentido a sua profissão;

(II) a formação inicial dos docentes é aligeirada e precária, de modo que é central ajudá-los a superar os entraves e as dificuldades que encontram no exercício profissional, relativos à falta de conhecimentos científicos essenciais e de habilidades para o adequado manejo da sala de aula; e

(III) os ciclos de vida profissional precisam ser considerados em uma visão ampla, holística, de formação continuada, na qual se consideram a experiência no magistério, as perspectivas que marcam as várias faixas

etárias, seus interesses e suas necessidades. (DAVIS et al., 2011, p.83-84)

O segundo grupo de estudos sobre a formação continuada de docentes, de acordo com as autoras, não foca no desenvolvimento individual do professor, mas sim “aquele das equipes pedagógicas (direção, coordenação, corpo docente) das escolas, devendo ocorrer, prioritariamente, no interior de cada uma delas, à luz dos problemas que enfrentam” (DAVIS et al., 2011, p.84). As autoras explicam que os estudos dessa vertente se dividem em dois subgrupos, sendo eles:

(I) aqueles que entendem ser o coordenador pedagógico (CP) o principal responsável pelas ações de formação continuada na escola; e (II) aqueles que buscam fortalecer e legitimar a escola como um *locus* de formação contínua e permanente, possibilitando o estabelecimento, nela, de uma comunidade colaborativa de aprendizagem. (DAVIS et al., 2011, p. 84)

A colocação das autoras vai na mesma direção da concepção de Diniz-Pereira (2010, p. 2), de que a escola é “um *locus* privilegiado para o desenvolvimento profissional dos docentes” e, nesse sentido, “um espaço de construção coletiva de saberes e práticas. A participação dos sujeitos nesse processo de construção é considerada, por si só, algo extremamente formativo”.

Sob a ótica de Davis et al. (2011, p. 84), os pontos de vista apresentados não são exclusivos e explicam sobre os dois pontos citados. As abordagens de formação continuada que se centram na figura do professor visam o “desenvolvimento subjetivo e profissional dos professores”, sendo a formação continuada “parte de um projeto pessoal, como uma escolha necessária para que se possa dar sentido e valor à atividade docente”.

As autoras baseiam-se em Hargreaves (1995) e destacam pontos citados pelo autor sobre a inutilidade de dar receitas prontas para o

desenvolvimento profissional, elas destacam que o autor chama a atenção para outros pontos importantes do magistério, “além da técnica: a ética, a política e o aspecto emocional”. Elas destacam duas visões colocadas pelo autor, “a primeira implica preocupar-se genuinamente com o bem-estar e com o desenvolvimento dos alunos”. A segunda, indica que “só a reflexão não basta para construir um bom professor: ele precisa aprender a refletir de maneira crítica sobre si mesmo, sobre a profissão” (DAVIS et al., 2011, p. 85). As autoras recorrem a Hargreaves (1995) para dizer que envolver-se emocionalmente indica “recuperar a alegria de ensinar e aprender, a surpresa diante do novo, a satisfação por conseguir enfrentar novos desafios e por superar conflitos” (DAVIS et al., 2011, p. 85). Esse tipo de formação continuada deve permitir aos profissionais uma experiência prazerosa, que além de valorização, consiga impulsioná-los para o desenvolvimento de novos projetos.

As autoras também abordam a formação continuada como meio de suprir os déficits da formação inicial dos professores, ou seja, preencher as lacunas da formação inicial.

Quando se parte do princípio de que a formação inicial foi insuficiente, é porque se acredita que as competências, as habilidades e os conhecimentos imprescindíveis para o trabalho docente não foram trabalhados – ou não foram adequadamente apropriados –, o que priva o professor dos recursos necessários para exercer sua profissão. De fato, a proposta do déficit pressupõe que os professores nada têm a dizer em termos do que é necessário para aprimorar sua formação e, por esse motivo, não há razão para consultá-los acerca do que precisam ou no que esperam ser capacitados. (DAVIS et al., 2011, p. 86)

As autoras relatam que, nessa abordagem, os assuntos relacionados à formação continuada são resolvidos por instâncias superiores e não consideram as especificidades dos professores, o seu trabalho, a sua realidade e suas demandas cotidianas. Afirmam que, nesse contexto, o objetivo das

instituições é atingir um grande número de professores, para atingirem suas metas.

Nesta pesquisa não defendo a ideia de formação continuada para suprir os déficits da formação inicial, no entanto, como é apresentada pelos estudos de Davis et al. (2001, p. 86), cito apenas como forma de conhecimento, pois essa abordagem, como defendida pelas autoras: “apoia-se em argumentos sólidos, razão pela qual não pode ser simplesmente descartada, ou seja, enquanto os estudos apontarem não haver nela a qualidade desejada, a abordagem do déficit continuará sendo adotada”. Por isso, entendo a importância dos estudos sobre a formação continuada e os esclarecimentos sobre suas diversas abordagens. Compreendo, ainda, que quando não ocorrem momentos de interlocuções entre as instâncias superiores e os professores, dificilmente ocorrerá o protagonismo docente.

Outra abordagem apresentada pelas autoras é a formação continuada pautada pelo ciclo de vida profissional.

Essa abordagem de formação continuada aposta na ideia de que conhecer os estágios que compõem a carreira docente permite identificar as necessidades e carências que os professores vivem. Ciente delas, a questão é, portanto, delinear formas personalizadas de apoio, capazes de auxiliar os docentes a enfrentarem melhor as etapas da vida profissional. (DAVIS, et al., 2011, p. 87)

Ao conhecer a trajetória da vida profissional, no meu entendimento, além de possibilitar formas de apoio e formação, o profissional sente-se notado, valorizado como sujeito e não apenas como um número, assim, essa modalidade de formação continuada torna-se um espaço de acolhimento e permite que o profissional supere as dificuldades que movem o seu fazer.

Em síntese, todas essas abordagens entendem a formação continuada como um processo que salienta a tarefa de oferecer aos professores oportunidades de desenvolvimento profissional e, em especial, no plano pessoal – independentemente de esse desenvolvimento ser

definido pelos próprios docentes ou por especialistas contratados pelos sistemas educacionais – e, ainda, de conferir a esse processo um caráter mais estruturado ou mais informal. Nessa perspectiva, as trocas entre docentes não são valorizadas, uma vez que se pretende incidir somente em características pessoais dos professores, sem tentativas de transformar as culturas docentes. De fato, para que isso aconteça, é preciso ir além do espaço institucional para articulá-lo com outros semelhantes. (DAVIS, et. al., 2011, p. 88)

A afirmação de Davis et al. (2011) vai ao encontro do pensamento de Diniz- Pereira (2010) sobre a expansão da formação continuada, no sentido de articulação com outros pares, lugares, proporcionando uma reflexão individual e coletiva:

Essa ideia de formação continuada não impede, porém, que os docentes se distanciem, de tempos em tempos, da realidade em que vivem, encontrem profissionais de outras escolas e vivenciem momentos intensos de estudos para fundamentação teórica de suas práticas, de trocas de saberes experienciais, de conhecimento de outras realidades, bem como de reflexão individual e coletiva sobre suas ações. (DINIZ- PEREIRA, 2010, p. 3)

Na mesma ideia de Diniz- Pereira (2010) e Davis et al. (2011), Geglio (2008) também afirma que a formação continuada deve acontecer de maneira coletiva, com os pares e outros atores que fazem parte do processo educacional. Ele ainda destaca que essa formação deve ter como apoio a figura do coordenador pedagógico, seguindo na mesma direção dos estudos de Davis et al. (2011). Nela, o professor é estimulado a ser crítico, reflexivo, pesquisador e elaborador de conhecimentos: ele deve construir conhecimentos teóricos que o auxiliem em sua prática, participar ativamente da gestão da escola, fazendo propostas ou levantando questionamentos, enfim, atuar em várias instâncias e não somente dentro da sala de aula. Como

afirma Libâneo (2004, p. 75), “esse é o sentido mais ampliado que assume a formação continuada”.

Davis et al. (2011) apresentam também abordagens de formação continuada que se centram no desenvolvimento das equipes escolares e das escolas. Em um ponto, destacam o coordenador pedagógico como principal responsável pelos processos de formação continuada nas escolas e, em outro, enfatizam a formação continuada como meio de fortalecer e legitimar a escola, como um *lócus* de formação contínua e permanente para todos nela presentes.

As autoras recorrem aos estudos de Christov (2007) e de Placco e Almeida (2003, 2006) para falar sobre as principais funções do coordenador pedagógico na escola:

o CP tem como principais funções coordenar o trabalho pedagógico na escola e, ainda, intermediar a formação de sua equipe, segundo as necessidades e demandas presentes na realidade escolar em que atua. Compete-lhe, também, mobilizar a equipe escolar para que ela elabore/reelabore o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, auxiliando-a para que possa propor e implementar as medidas que, na visão do grupo, se fazem necessárias. Dessa forma, sua função é muito abrangente, compreendendo desde atividades afeitas às disciplinas do currículo, ao processo de ensino-aprendizagem (incluindo-se, aí, a avaliação), aos materiais didáticos e pedagógicos até assuntos de caráter disciplinar e ético e questões relativas à interação da escola com sua comunidade. (DAVIS et al., 2011, p. 89)

Para as autoras, baseadas nos estudos citados acima, fica evidente que o papel do coordenador é “assegurar a qualidade do processo educativo oferecido pelas escolas à população, fazendo isso, sobretudo, por meio do acompanhamento e da formação continuada dos professores” (DAVIS et al., 2011, p. 90).

Em relação à formação continuada como meio de fortalecer e legitimar a escola, como um *lócus* de formação contínua e permanente para

todos nela presentes, Davis et al. (2011) afirmam que essa abordagem é oposta às abordagens de formação continuada individualizadas, pois, nesta, destacam-se as atividades em grupos, trabalhando sempre no coletivo. De acordo com as autoras:

Essa perspectiva é denominada aqui de colaborativa. Nela, os professores reúnem-se para estudar, para fazer análise curricular e propor modificações nos conteúdos trabalhados em cada ano e nível, para elaborar e realizar pesquisas e avaliações internas e assim por diante. **Essa modalidade de formação continuada assume que há, por parte dos professores, questionamento constante acerca de sua prática pedagógica, de modo que privilegia a interação nos próprios locais de trabalho.** É aí que o corpo docente deve, em conjunto, definir o tipo de formação que almeja, especificando sua finalidade e sua forma de implementação. **Desse modo, a formação continuada deve ocorrer primariamente nas instituições de ensino ou nas demais dependências do sistema educacional.** (DAVIS et al., 2011, p. 89, grifo meu)

De acordo com as autoras, o objetivo dessa abordagem é promover discussões entre os pares sobre diversas vertentes da profissão docente, visando discussões mais críticas e reflexivas, a fim de viabilizar discursos para apresentar novas propostas e estratégias de ensino. Espera-se também que a reflexão e a discussão possam criar “um clima de confiança, que permita o entrosamento de docentes com diferentes níveis de experiência, lecionando matérias distintas em diferentes níveis de ensino”, espera-se, assim, fazer da escola uma “comunidade de aprendizagem” (DAVIS et al., 2011, p. 92).

Essas duas últimas abordagens de formação continuada, que destacam o coordenador pedagógico como principal responsável pelos processos de formação continuada nas escolas e a formação continuada como meio de fortalecer e legitimar a escola como um lócus de formação contínua e permanente, vão ao encontro desta pesquisa, que tem como objetivo compreender qual a contribuição da Pós-Graduação *Stricto Sensu* para a

formação das professoras coordenadoras e as implicações da atividade de pesquisa para atuação na Educação Básica.

Fazer a leitura dos estudos feitos pelas autoras sobre a formação continuada e conhecer as diversas abordagens em que esta, se apresenta, foi fundamental para seguir com a minha escrita acadêmica e, posteriormente, fazer as análises das entrevistas. Sem essa compreensão não seria possível interpretar de forma tão detalhada os relatos das professoras coordenadoras. Nas análises, observo que elas relatam o quanto a formação continuada flexibiliza as práticas formativas na escola, visando crescimento pessoal e profissional.

Do mesmo modo que apresentada por Davis et al. (2011), a modalidade de formação na qual destacam-se as atividades em grupos e o trabalho sempre no coletivo, é também destacada por Libâneo (2004, p. 75), que afirma que esse tipo de formação:

visa ao desenvolvimento pessoal e profissional mediante práticas de envolvimento dos professores na organização da escola, na organização e articulação do currículo, nas atividades de assistência pedagógico-didática junto com a coordenação pedagógica, nas reuniões pedagógicas, nos conselhos de classe etc. O professor deixa de estar apenas cumprindo a rotina e executando tarefas.

Nem sempre é possível que o professor deixe de cumprir suas tarefas para participar de espaços de capacitação, articulação de ideias. Muitas vezes, ele poder estar em um curso e ainda assim, com o pensamento em suas atribuições, desta forma, ele vai apenas cumprir uma exigência. Pode haver presença, porém pode não haver aprendizado, portanto, esses espaços de formação podem não ser formativos, a depender da forma como a formação é planejada e conduzida. A troca de saberes é fundamental para a articulação do trabalho coletivo.

Historicamente, a formação docente, de acordo com Diniz- Pereira (2015), foi considerada por muito tempo como cursos de preparação de professores nas instituições. Foi aproximadamente nos anos 80 que ela começou a se destacar no Brasil, vista como aquela que não acaba com a conclusão de um curso preparatório e, então, ela foi dividida em duas etapas: a formação inicial e a formação continuada. Passado algum tempo, começaram a surgir várias críticas a essa separação, chamados de “degraus de formação”. Segundo o autor, “defendeu-se a necessidade de superação dessa concepção da formação de professores como momentos estanques, que se encerram em si mesmos” (DINIZ-PEREIRA, 2010, p. 1). A sugestão, de acordo com Diniz-Pereira (2010, p. 1), era que “passássemos a examinar a formação docente como um processo que acontece em um *continuum* entre a formação ‘inicial’ e a ‘continuada’, e o autor assevera que essa “ideia de formação passou a ser cada vez mais difundida nos meios acadêmicos brasileiros”.

A formação continuada, sob a ótica de Diniz-Pereira (2010), pode ser muito mais descontínua, devido a vários fatores que influenciam as formações, e afirma que:

[...] infelizmente, a “formação continuada” ou “contínua” que conhecemos configura-se, na maioria das vezes, em ações isoladas, pontuais e de caráter eventual. Portanto, trata-se de uma formação muito mais “descontínua” do que propriamente “contínua”. Ainda predomina a visão da oferta de cursos de curta duração – atualização; aperfeiçoamento ou, até mesmo, “reciclagem” (sic) – ou de pós-graduação *lato sensu* em que os temas e os conteúdos ali tratados não necessariamente refletem as necessidades formativas dos docentes. **Os professores passam a colecionar certificados – mesmo que para isso se preocupem mais em assinar as listas de presença do que em participar efetivamente desses instantes de formação** – que podem significar um pequeno aumento percentual em seus já baixíssimos salários, mas que, geralmente, não trazem

muitos ganhos para a melhoria de sua prática de ensino na sala de aula. (DINIZ-PEREIRA, 2010, p. 1-2, grifo meu)

As necessidades formativas, de acordo com Diniz-Pereira (2010), não são supridas nesse contexto de formação, que visa na maioria das vezes a expansão dos cursos do ponto de vista mercadológico. Na mesma direção de pensamento, Alvarado-Prada, Freitas e Freitas (2010) discutem algumas modalidades de formação continuada, as quais, na maioria das vezes, apresentam um aspecto tecnicista, e visam somente o lucro de instituições.

Denominações do tipo capacitação, treinamento, reciclagem e aperfeiçoamento, entre outras, correspondem a uma ideologia e uma concepção tecnicista da educação que apresentam preocupação com a eficácia e a eficiência na educação tal como acontece na indústria, no comércio e no mercado de capitais cujo foco principal é apenas o lucro. (ALVARADO-PRADA; FREITAS; FREITAS, 2010, p. 374-375)

Essa formação tecnicista da educação, visando apenas o lucro, caracteriza um cenário com professores com muitos certificados, porém, cada vez menos motivados dentro da sua profissão, “há uma ausência dos professores, uma espécie de silêncio de uma profissão que perdeu visibilidade no espaço público” (NÓVOA, 2011, p. 24). Nóvoa (2011, p. 23) discorre sobre a quantidade de programas de formação, muitas vezes “inúteis”:

Muitos programas de formação contínua têm-se revelado inúteis, servindo apenas para complicar um quotidiano docente já de si fortemente exigente. É necessário recusar o consumismo de cursos, seminários e acções que caracteriza o actual “mercado da formação” sempre alimentado por um sentimento de “desactualização” dos professores. A única saída possível é o investimento na construção de redes de trabalho colectivo que sejam o suporte de práticas de formação baseadas na partilha e no diálogo profissional.

Dessa forma, olhando para o lado tecnicista, “se encontra a exigência de comprovantes de horas de formação continuada aos professores de muitas secretarias de educação, como exigência para progressão funcional” (CASTRO; AMORIM, 2015, p. 43). Considerando esses aspectos, entendo que há uma quantidade de cursos de formação que, na verdade, acabam não sendo formativos, talvez não só pela obrigatoriedade, mas por, muitas vezes, não fazerem sentido para a prática cotidiana e não contribuírem para o desenvolvimento profissional do docente.

Sob a ótica de Diniz-Pereira (2010), sempre é preciso considerar, além da formação, as condições favoráveis do trabalho do professor. Muitas vezes, o problema não é o professor que não se interessou em aprimorar sua formação, mas este não tinha condições adequadas para desenvolver seu trabalho.

[...] ao discutir a formação continuada de professores, não poderíamos nos esquecer do princípio da *indissociabilidade* entre a formação e as condições adequadas para a realização do trabalho docente (salários dignos, maior autonomia profissional, dedicação exclusiva a uma única escola, pelo menos um terço da jornada de trabalho para planejamento, reflexão e sistematização da prática, estudos individuais e coletivos, salas de aula com um número reduzido de alunos). Do contrário, poderíamos assumir, de um lado, uma posição de que tudo de ruim que existe na educação escolar acontece devido aos professores e sua “má formação” (*tese da culpabilização*) ou, de outro, a postura de que os docentes não têm nada a ver com os problemas atuais da escola, sendo, portanto, apenas vítimas de um sistema social e educacional perverso e excludente (*tese da vitimização*). Tais posições – a primeira, em geral, adotada pelas secretarias de educação e a segunda, pelos sindicatos dos professores – não são produtivas e pouco contribuem para o avanço do debate e para a solução dos problemas de nossos sistemas de ensino. (DINIZ-PEREIRA, 2010, p. 2, grifo do autor)

O autor defende a ideia de que, se as condições de trabalho são adequadas para a realização do trabalho docente, o trabalho acontece,

“concebe-se a escola como um *locus* privilegiado para o desenvolvimento profissional dos docentes, ou seja, um espaço de construção coletiva de saberes e práticas” (DINIZ-PEREIRA, 2010, p. 2).

Diniz-Pereira (2010) destaca que a participação dos profissionais nesse processo de construção também é formativa, pois a escola é um espaço que apresenta vasta demanda no cotidiano, sendo considerada como espaço de aprendizado e formação. Ele também defende que é necessário haver pesquisas sobre os problemas da escola, sobre os currículos, métodos para que, assim, seja possível pensar sobre a resolução de conflitos do cotidiano, que surgem durante a prática pedagógica.

Apesar de todos os conflitos que permeiam essas discussões sobre a formação continuada, é relevante resgatarmos nossos saberes, pois os problemas do cotidiano são grandes motivadores para buscarmos melhorar sempre, assim, buscamos formação contínua, uma vez que não temos controle daquilo que será significativo para nossa experiência (CUNHA, 2018).

Por não ter esse controle para saber o que será significativo ou não para nossa experiência, penso que é necessário aproveitar todas as possibilidades formativas, entre um curso e outro a aprendizagem desperta, o assunto pode nos tocar e o aprendizado acontecer. Entendo que os contextos de ação dos professores e seus saberes experienciais/profissionais, construídos ao longo da sua trajetória, não devem ser ignorados.

Portanto, a formação continuada não se justifica pela atualização de informações, nem para suprir lacunas da formação inicial, ela vai atender uma especificidade. Ela é justificada para apoiar a reflexão do professor enquanto ele atua. Ela é contínua (CUNHA 2018). Sendo contínua, a Pós-Graduação *Stricto Sensu* é uma possibilidade para o professor coordenador aprimorar sua prática. Visto que os professores detêm vários saberes advindos de seu processo formativo, recorro a Tardif (2010, 2013) para caracterizar as diversas formas dos saberes docentes considerados pelo autor.

O autor afirma que o “saber docente é definido como um saber plural, se relaciona com vários outros saberes”, sendo eles: “saberes da formação profissional, disciplinares, curriculares e experienciais”. De acordo com Tardif (2010, p. 36-37), os saberes da formação profissional são “saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores (esses conhecimentos se transformam em saberes destinados à formação científica, dos professores, caso sejam incorporados à prática docente, podem se transformar em prática científica)”.

O autor traz algumas reflexões sobre o saber profissional e afirma que “o saber profissional está de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação [...]” (TARDIF, 2010, p. 64). Ele ainda enfatiza que “o desenvolvimento do saber profissional é associado tanto às suas fontes e lugares de aquisição, quanto aos seus momentos de fases e construção”, portanto, de acordo com o autor, este saber não é único e não se constitui de uma única maneira. (TARDIF, 2010, p. 68).

Para o autor, os saberes curriculares “correspondem, aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos” (TARDIF, 2010, p. 38). Apresentam-se na forma de programas escolares (método, conteúdo, objetivo) que os professores devem aprender a aplicar.

Em relação aos saberes experienciais, Tardif (2010, p. 39) afirma que os professores, ao exercerem sua prática, “desenvolvem saberes específicos, baseado em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses conhecimentos brotam da experiência e são por ela, validado”. Ele ainda diz que deve haver uma socialização entre professor, aluno e a equipe responsável pelo serviço, bem como, com todos os profissionais da escola, prezando sempre pelo bem-estar do aluno, para que ele tenha um bom desempenho acadêmico.

Tardif (2010, p. 67) também advoga que a socialização escolar do professor é marcada por referenciais de ordem temporal: “a temporalidade estruturou, portanto, a memorização das experiências educativas marcantes para a construção do Eu profissional, e constitui o meio privilegiado de chegar a isso”. E, quando o autor se refere ao tempo, quer dizer sobre o tempo que é vivido e não sobre o tempo cronológico.

Entendo que o tempo vivido é diferente do tempo cronológico, pois está relacionado com as experiências que possibilitaram a constituição do profissional, essa socialização emerge das vivências do cotidiano, portanto, compreendo que a experiência pode não ser adquirida por quem tem mais anos de trabalho, mas sim, para aqueles que realmente vivenciaram momentos escolares marcantes, como afirma Larrosa (2002, p. 21): “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece”.

A mobilização dos saberes para a constituição da prática está relacionada com o trabalho coletivo, com a partilha que proporcionam momentos de interlocuções entre a vida profissional, pessoal e social, “os diversos saberes dos professores estão longe de serem todos produzidos diretamente por eles, que todos eles são de um certo modo ‘exteriores’ ao ofício de ensinar, pois provêm de lugares sociais anteriores à carreira” (TARDIF, 2013, p. 64).

Diante do exposto, acredito que o professor, mesmo sem ter ciência sobre o que caracteriza cada saber, utiliza todos, ou a maioria dos seus saberes, para desenvolver seu trabalho na escola ou em outros locais de ação docente.

Alguns autores discutem sobre a importância de refletir sobre a prática para o aprimoramento da formação, bem como conhecer e explorar seus

saberes docentes. Diniz- Pereira (2015) destaca sobre “olhar” para a condição docente, o contexto e a realidade em que o professor está inserido.

Nóvoa (1997, p. 19) chama a atenção sobre a importância de troca de saberes e a necessidade de criar “uma nova cultura da formação de professores”, uma vez que, para o autor, “o incremento de experiências inovadoras e a sua disseminação pode revelar-se extremamente útil e consolidar práticas diferenciadas de formação contínua”. Segundo Nóvoa (1997, p. 47, grifo do autor),

A educação vive um tempo de grandes perplexidades. Sentimos a necessidade da mudança, mas nem sempre conseguimos definir-lhe o rumo. Há um *excesso de discursos*, redundantes e repetitivos, que se traduz numa pobreza de práticas.

No campo da formação de professores, o autor não sugere uma contrariedade aos termos “discursos” e “práticas”, como se fossem dois mundos diferentes, mas quer demonstrar de que maneira os “discursos” geram atitudes “razoáveis”. Nóvoa (1999, p. 13) mostra como os “discursos constroem uma ideia de profissão docente” que na maioria das vezes não corresponde à verdadeira “intencionalidade” da profissão. O autor estabelece as seguintes relações:

do excesso da retórica política e dos *mass-media* à pobreza de práticas políticas educativas, do excesso de linguagens dos especialistas internacionais, à pobreza dos programas de formação de professores; do excesso do discurso científico educacional, à pobreza de práticas pedagógicas, do excesso das vozes dos professores às pobreza das práticas docentes [...]. (NÓVOA, 1999, p. 13)

De acordo com o autor, “não é possível imaginar alguma mudança que não passe pela formação de professores” (NÓVOA, 1999, p. 18), ele indica a necessidade de programas de formação que valorizem a experiência e a

“partilha de saberes”. Nóvoa (1999) afirma que cada vez mais “consolida-se um mercado da formação”.

Ele defende a ideia de que a formação não pode ser construída em torno de um acúmulo de cursos, certificados, metodologias, técnicas, mas sim “através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar estatuto ao saber da experiência” (NÓVOA, 1999, p. 25).

Acumular cursos e diplomas não garante a formação, sob o entendimento do autor, pois os saberes da experiência não se dão após a conclusão dos cursos, mas por meio de um trabalho de reflexão sobre a prática. Para Nóvoa (1997, p. 25): “Estar em formação implica em um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional”.

Diante da afirmação do autor, penso que o que está por trás dessa fala é a importância de, não apenas estar em cursos, palestras, mas vivenciar esses momentos formativos para que estes, de alguma forma, se tornem significativos. O ato de estar por estar em uma formação, ou por ser uma participação obrigatória, pode até levar o sujeito a pensar no seu trabalho, mas isso pode não refletir nas suas ações nas demandas cotidianas. Acredito que tudo aquilo que de alguma forma nos toca se transforma em aprendizado.

Cunha (2018) afirma que a formação continuada não se justifica como atualização, é importante investir nela sim, mas ela se justifica pela complexidade das práticas, porque as experiências não são reproduzíveis (não há laboratórios que permitam a reprodução), uma vez que as salas de aulas são muito diferentes, portanto, cada professor precisa refletir sobre sua própria prática.

Nas palavras de Ferreira (2019), cada professor é autor do seu processo formativo. A escola é um espaço privilegiado de aprendizado, é na escola que encontramos professores de vários lugares, com várias histórias. Neste esteio, Rui Canário (1999) fala do trabalho centrado na escola, os conhecimentos que brotam do chão da escola têm um saber da prática que só podem ser narrados pelos professores que vivenciam suas práticas no cotidiano. Portanto, os corredores da escola, e todo esse universo escolar, são formativos e podem sim, conduzir os professores à reflexividade sobre suas próprias práticas. Ferreira (2019), baseada na ideia de Schön (1987), afirma que ser reflexivo é um processo de desenvolvimento cognitivo.

De acordo com Schön (1987), a reflexividade não é uma teoria, é um valor. O pensar é a nossa ação orientada pelas nossas crenças, o refletir é aquilo que demora, a reflexão implica em uma mudança de postura. Assim, a reflexão não precisa seguir uma teoria, mas sim implica na nossa capacidade de articulação com as teorias que estão por trás de nosso fazer.

Nesse sentido, as autoras Sadalla e Sá-Chaves (2008, p. 182) complementam as ideias de Schön, e afirmam que:

Destaca-se a necessidade da reflexão sobre e para a prática, tendo como base a discussão crítica das teorias como elemento fundamental para a melhoria de práticas de ensino, em que o professor é ajudado a compreender o seu próprio pensamento e a refletir criticamente sobre sua prática, construindo e (re)significando seu saber-fazer, entrelaçando a ele novos instrumentos de ação.

Na concepção de Schön (1987), o professor para ser reflexivo tem que alcançar 3 dimensões: Formular hipóteses que lhe permitam resolver dilemas cotidianos, essas hipóteses e toda ação docente são guiadas por valores construídos socialmente, portanto, o professor reflexivo consegue antecipar algumas ações; Ter disponibilidade de partilhas, ou seja, o professor deve ter

a capacidade de aprender e partilhar seu ponto de vista com seus pares; Ter capacidade de avaliar seu próprio trabalho, o que foi bom, o que não foi.

Aragão (2017) também defende a ideia de que a reflexão não é um ato solitário, afirma que para avaliar o nosso cotidiano temos que nos colocar dentro da situação, por isso a importância da existência de espaços e tempos coletivos, para que, assim, haja uma postura investigativa sobre a própria prática. A ideia desse caráter coletivo do processo reflexivo está relacionada com uma perspectiva colaborativa, mesmo o professor tendo que refletir sozinho, deve considerar outras “vozes” para pensar sobre suas ações e mudanças.

Em relação à reflexão sobre a prática, temos a contribuição de Freire (2002, p. 43), que diz que “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática”. Para o autor, “reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo” (FREIRE, 1996, p. 24). Nesse sentido, há a necessidade desse caráter crítico ser cultivado entre os atores da escola. A formação coletiva proporciona troca de saberes e contribui para o desenvolvimento desse pensar crítico.

Para Ferreira (2014, p. 55), “o exercício reflexivo precisa ser ensinado, porém dentro de sua própria lógica e de seus próprios parâmetros. O aprendizado sensível e reflexivo acontece na ação enquanto as atividades ocorrem”. É no cotidiano da escola que está o maior laboratório de aprendizagem e ele apresenta situações cotidianas que podem impulsionar os professores a pensarem sobre sua prática, no entanto, esse pensar muitas vezes precisa ser ensinado, utilizando como exemplo uma situação real. Por isso, a importância do trabalho do coordenador como sendo um articulador desse processo.

Sadalla e Sá-Chaves (2008, p.193) ressaltam que, quando o professor consegue pensar sua prática, pode também modificá-la com mais propriedade:

Na medida em que o corpo docente é auxiliado a refletir sobre sua prática, a resignificar suas teorias, a compreender as bases de seu pensamento, tornando-se pesquisador de sua ação, o professor pode modificá-la com mais propriedade. Quando entra em classe, fica sozinho com suas crenças e teorias a respeito dos alunos, das estratégias de ensino e de avaliação, dos seus saberes e dificuldades e suas tomadas de decisão vão depender, fundamentalmente, dos pressupostos que ele tem para subsidiar e informar intrinsecamente a sua ação. Ele está considerando e avaliando as alternativas, baseando-se em critérios para selecionar uma ou outra forma de agir. Assim, poderá buscar transformar suas decisões a partir da reorganização de seu pensamento, que deverá estar fundamentado em um corpo sólido de saberes pessoais e conhecimentos referenciais

Compartilho do entendimento das autoras de que a mudança qualitativa na prática do professor pode ser proporcionada pela reflexão, pois, além de saber o que está fazendo, ele consegue justificar suas escolhas e suas ações. Schön (1987), como visto, afirma que a reflexão é um valor, que é entendida dessa forma também por Ferreira (2019). Os professores têm suas experiências e suas crenças e, assim, formam seus pensamentos.

De acordo com Zeichner (1993, p. 21), “a prática de todo professor é resultado de uma ou outra teoria, quer ela seja reconhecida ou não”. Neste esteio, sob a ótica de Ferreira (2019), é preciso me perguntar: que teorias habitam a minha prática? Mesmo que eu não as reconheça eu preciso parar para refletir o que está por trás da minha ação: por que eu agi daquela forma? É preciso refletir para saber com quais lentes eu olho para o cotidiano.

Baseada em Schön (1987), Ferreira (2019) explica que diante da realidade de trabalho imprevisível do professor é preciso romper com a ideia de trabalho pronto, para que, assim, o sujeito possa aprender fazendo. A

autora, baseada em Schön (1987), explica que o pensamento do professor se pauta em 3 dimensões, sendo a primeira, o conjunto de crenças, tudo aquilo que me constitui, ou seja, um conjunto de ideias, a segunda são as escolhas pedagógicas, aquilo que vai marcando a minha prática como professora e a terceira, são as práticas cotidianas, que são nossas vivências, e só vivendo determinada situação vamos saber como lidar com ela, pois há situações que nos provocam e temos que parar para refletir sobre.

Portanto, não há formação reflexiva sem a prática, a reflexividade emerge das demandas e das vivências do cotidiano escolar; só conhecer as teorias não é o suficiente, é preciso discutir e analisar as suas implicações educativas, principalmente no coletivo, pois a partilha de saberes com os pares é uma das dimensões que compõe o professor reflexivo (FERREIRA, 2019).

Refletir sobre nossa prática nos permite ter um “novo olhar” para nossa atuação docente e ainda explorar mais nossos saberes experienciais, e assim, podemos desenvolver “um saber prático baseado em experiência cotidiana com os alunos” (TARDIF, 2010, p. 39). Os currículos de formação profissionais poderiam trabalhar com situações do cotidiano que auxiliassem os professores a fazer reflexões sobre os problemas encontrados nas escolas, para que pudessem propor ações interventivas.

No entanto, a prática, na formação, não deve ser limitada somente às aulas práticas como o estágio, de acordo com Castro e Amorim (2015), entende-se que há uma valorização dos saberes docentes em toda forma de produção de conhecimento e troca de saberes:

Os anos 1990, quando se deu a promulgação da LDB 9394/96, também se fizeram marcar pelo avanço de perspectivas de valorização dos saberes docentes, principalmente pela influência de estudos realizados na Europa e na América do Norte, com foco tanto na profissionalização da docência quanto nos diversos entendimentos possíveis acerca da aquisição e da produção

de saberes por parte dos professores. (CASTRO; AMORIM, 2015, p. 46)

Com o avanço das políticas em Educação, houve também um grande interesse para valorizar os saberes dos professores, impactando nos modelos de formação das universidades.

De acordo com Tardif (2001, p.16), as reformas propõem grande mutação nos modelos de formação nas universidades, desta forma, o ator afirma que: “mais que os conteúdos, disciplinas e pesquisa universitária, doravante são os saberes da ação, os docentes experientes e eficazes, e as práticas profissionais que constituem o quadro de referência da nova formação dos professores”.

Sendo assim, Castro e Amorim (2015) também nos apresentam uma preocupação, não só em formar os professores, mas também em valorizar seus saberes:

Efetivamente, nos anos 1990/2000, proliferaram ações de ensino, pesquisa e extensão direcionadas não só para produzir conhecimentos acerca dos professores e dos seus saberes e fazeres, como também para formá-los a partir de uma nova concepção. As perspectivas do professor reflexivo e do professor pesquisador, assim como a valorização dos relatos de experiência vivenciadas pelos professores e o desenvolvimento de inúmeras ações relacionadas às histórias de vida/narrativas autobiográficas dos docentes estiveram presentes tanto nas iniciativas dos grupos de pesquisa das universidades, quanto no discurso das políticas públicas de educação no Brasil. Uma avaliação inicial desse grande investimento na tentativa de valorizar os professores como pessoas e como profissionais, dando destaque aos saberes que produzem ao longo de suas experiências [...]. (CASTRO; AMORIM, 2015, p. 47)

Sob a ótica dos autores, deve-se dar destaque aos saberes dos professores, os quais também emergem da prática cotidiana. Sobre esta questão, o processo de reflexão sobre a prática e, conseqüentemente, de

desprivatização dela, corrobora para que o professor possa se auto avaliar em relação às suas ações, a fim de significá-las e ressignificá-las de acordo com o contexto. Como afirma Nóvoa (2011), há uma inutilidade ao apelar à prática reflexiva do professor se não considerarmos as condições das escolas:

É inútil apelar à reflexão se não houver uma organização das escolas que a facilite. É inútil reivindicar uma formação mútua, inter-pares, colaborativa, se a definição das carreiras docentes não for coerente com este propósito. É inútil propor uma qualificação baseada na investigação e parcerias entre escolas e instituições universitárias se os normativos legais persistirem em dificultar esta aproximação. (NÓVOA, 2011, p. 22)

De acordo com Nóvoa (2011), certamente não vai adiantar insistir na reflexividade docente se o professor não tiver as mínimas condições de dar sua aula, de realizar um bom trabalho. Muitos trabalham em várias escolas para conseguir honrar seus compromissos financeiros. Portanto, deve-se considerar as condições de trabalho dos docentes antes de julgar ou culpar os professores. Essa tendência “de culpabilizar os professores pelos fracassos escolares, ou pelas mazelas encontradas na Educação”, digamos que é um processo “cômico” daqueles que não vivenciam a realidade escolar.

A tendência em nosso país, e em vários outros, de responsabilizar ou culpabilizar os professores pelos insucessos escolares, é injusta, pois estes, estão atrelados a vários outros fatores como condição de trabalho, salários e a formação docente, que muitas vezes é apresentada de forma superficial (DINIZ-PEREIRA, 2015). De acordo com Diniz-Pereira (2015), pouco se fala a respeito da necessidade de melhoria nas condições do trabalho docente, e há uma ideologia presente que infere que “melhorar a educação escolar implica investir, única e exclusivamente, na formação dos docentes” (DINIZ-PEREIRA, 2015, p. 144). Contudo, o autor pontua:

Não será a educação, e muito menos a formação docente, as únicas capazes de transformar a sociedade. A transformação da sociedade – não aquela para manter as mesmas estruturas que alimentam as desigualdades sociais e econômicas – em direção à uma sociedade mais justa, mais humana e mais igualitária, não pode, porém, abdicar do importante papel da educação e da formação docente. (DINIZ-PEREIRA, 2015, p. 144)

Pensando na formação continuada como espaço de mobilização de saberes docentes, para refletir a própria prática, é possível que, em muitos momentos da carreira, os professores apenas ocupem um cargo e realizem atividades inerentes à profissão. Pode ser que haja pouco incentivo para refletirem sobre a prática e quando falamos de prática, não se trata de reforçar a ideia de prática dissociada da teoria. No entanto, é necessário considerar as possibilidades, pois a escola é um local privilegiado de aprendizado (CANÁRIO, 2001) e o “chão da escola” propicia um aprendizado diário, pois é também é um espaço de resistência, criação, encontro e de exercício democrático. Isso é formativo e propicia a reflexão (FERREIRA, 2019).

O coordenador pedagógico, como responsável pela formação e articulação do trabalho coletivo na escola, tem um papel fundamental para fazer essa “ponte” e potencializar a postura reflexiva dos professores, apostando na partilha de saberes entre os pares, que como já apontando por Ferreira (2019) é uma das dimensões que compõe o professor reflexivo.

Nesse contexto, olhando para o trabalho do coordenador pedagógico, que tem como principal função a formação de seus professores, entendo o quanto é desafiador trabalhar com a formação continuada dos professores, diante de uma rotina cheia de demandas. Portanto, a formação continuada das professoras coordenadoras tornou-se o meu objeto de estudo nesta pesquisa, a fim de compreender qual a contribuição da Pós-Graduação *Stricto Sensu* para a formação das professoras coordenadoras e as implicações da atividade de pesquisa para atuação na Educação Básica.

2.2- FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES COORDENADORES

O aporte teórico relacionado à formação continuada me possibilitou compreender a dimensão articuladora que compõe o trabalho do professor coordenador, mas foi o contato com as professoras coordenadoras, durante as entrevistas, que me permitiu compreender uma outra dimensão, que na minha opinião é a mais cara, que é a dimensão das relações com seus pares. Observei que atuar de maneira a contribuir para o fortalecimento dos espaços formativos é tarefa complexa para as professoras coordenadoras, diante de tantas demandas que emergem do cotidiano da escola, pois elas não assumem apenas uma função, e sim várias outras que, muitas vezes, as impedem de se dedicar ao trabalho pedagógico e formativo.

Além de todas as suas funções, o professor coordenador também tem seu papel de formador, de acordo com Nóvoa (1992, p. 14), “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando”

Placco, Almeida e Souza (2011) também concordam com Nóvoa (1992) e afirmam que compete ao coordenador pedagógico, além de várias outras funções, o papel de articulador e transformador:

[...] em seu papel formador, oferecer condições ao professor para que aprofunde sua área específica e trabalhe bem com ela, ou seja, transforme seu conhecimento específico em ensino. Importa, então, destacar dois dos principais compromissos do CP: com uma formação que represente o projeto escolar [...] e com a promoção do desenvolvimento dos professores [...]. Imbricados no papel formativo, estão os papéis de articulador e transformador. (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011, p. 230)

Em relação à atuação do coordenador pedagógico, Placco e Almeida (2003) sinalizam três dimensões: a articuladora, a dimensão formadora e a dimensão transformadora. De acordo com as autoras, a dimensão articuladora é aquela que articula as ações entre os professores, a formadora está relacionada com o trabalho coletivo, e a transformadora é aquela que se faz presente no próprio trabalho do coordenador pedagógico.

Placco (1994) relaciona com a articulação do trabalho pedagógico junto ao professor e dá ênfase para a importância da percepção dos aspectos socioafetivos e cognitivos:

[...]a) um compromisso ético com a educação, que se revelasse na visão clara da realidade social e educacional, na objetividade da análise, na pertinência ética dos objetivos a que se propõe; b) um conhecer -e saber o que se conhece -de sua área de competência, que aparecesse não só na articulação dos conceitos básicos em uma estrutura de conhecimento, em uma competência no desempenho do trabalho pedagógico de sua área, como também na vinculação entre estes conceitos e a forma de trabalhá-los; c) um relacionamento com seus alunos, que se traduzisse por uma percepção dos aspectos socioafetivos e cognitivos aí presentes e por um desembaraço no trato com esses mesmos aspectos. (PLACCO, 1994, p. 17)

É notório que além de várias funções do coordenador pedagógico, a sua atribuição principal, de acordo com Christov (2003, p.12), “está sem dúvida alguma, associada ao processo de formação em serviço dos professores”, desta forma o coordenador pedagógico é visto “como um agente fundamental para garantir que os momentos de encontro na escola sejam proveitosos”. Christov (2003) também afirma que apesar da necessidade do coordenador priorizar a formação em sua atuação, ele necessita de atualização constante e de conhecimentos teórico-práticos para enfrentar as demandas e os desafios do cotidiano.

Assim afirmam, também, Cunha (2006) e Rinaldi (2009), que mesmo que o coordenador tenha inúmeras tarefas na escola, as quais se dividem entre o pedagógico e o administrativo, sua função primordial é promover a formação continuada dos professores.

No entanto, o que se deseja marcar nesta pesquisa é que há uma preocupação com a formação do formador, especificamente do professor coordenador que tenha passado pela experiência da Pós-Graduação *Stricto Sensu*.

Canário (2001), voltando-se para a escola, pontua que esta tem a capacidade de transmitir a ideia de ser uma instituição que a cada dia se modifica, construindo novos conhecimentos a cada momento, então, deve-se refletir que esta necessita ter múltiplos agentes. O autor relata sobre a escola como lugar onde os professores aprendem, no entanto, não é ela o único local de formação:

Quando se afirma que a escola é o lugar onde os professores aprendem é, precisamente, esse processo de produção de competências profissionais que está a ser referido. É no contexto de trabalho, e não na escola de formação inicial, que se decide o essencial da aprendizagem profissional (que é coincidente com um processo de socialização profissional). (CANÁRIO, 2001, p. 156)

São vários os espaços de aprendizagem e de formação do professor, de acordo com Canário (2001, p. 156), “a sabedoria não garante a competência. Muitas pessoas qualificadas não se revelam competentes, e o inverso também se verifica”. O autor ressalta que a experiência deve ser considerada como instrumento de aprendizagem, pois ela também nos ensina e ainda afirma que “nenhum professor é definitivamente competente ou incompetente, independentemente dos tempos e dos lugares”.

Neste sentido, como os professores se apoiam na figura do coordenador pedagógico em relação aos desafios da sala de aula, penso que compreender a função do coordenador pedagógico e como se deu seu processo formativo, pode ser fundamental para dimensionarmos os impactos em sua atuação no cotidiano.

Ainda sobre o processo formativo do professor/coordenador, Placco (2009, p. 57) afirma:

coordenadores (as) pedagógico-educacionais (ou professores [as] coordenadores[as] pedagógicos[a]) devem estar conscientes da tarefa de formação de um ser humano crítico e cuja prática seja transformadora; saber que devem auxiliar os professores na identificação de seu processo de consciência quanto à realidade social, à prática das escolas e quanto a si mesmos, sem perder de vista a identificação e a aprendizagem dos mecanismos que lhes possibilitem superar, responsável e criticamente, a alienação decorrente desses processos.

Almeida, Souza e Placco (2016) realizaram uma pesquisa e investigaram a coordenação pedagógica nas cidades de São Paulo; Paraná, Curitiba; Acre, Rio Branco; Goiás, Goiânia; Rio Grande do Norte, Natal. As autoras relatam que, em cada uma das cidades, foram selecionadas duas escolas estaduais e duas escolas municipais, e um coordenador, um diretor e dois professores de cada escola, em um total de dezesseis informantes por região e oitenta informantes abrangendo as cidades citadas. Para a coleta de dados, as autoras utilizaram questionários e entrevistas e de acordo com os resultados encontrados afirmam que:

Os professores, em sua maioria, nas diferentes regiões, compactuam com os diretores, considerando que os coordenadores exercem função de direção, porque suas atividades têm afinidades com as da direção. Enumeram, também, como principais atividades do CP: atendimento aos pais, aos alunos, orientação a alunos com dificuldades de aprendizagem, encaminhamento a médicos. Alguns se

referem a atividades ligadas às questões pedagógicas e de planejamento; outros identificam o trabalho de CP como fiscalização, pois é ele quem verifica se o professor está cumprindo o planejamento e as rotinas da escola. Outros, ainda, identificam o trabalho como de ordem burocrática. (ALMEIDA; SOUZA; PLACCO, 2016, p. 491)

Diante de tantas funções, é compreensível que a maioria dos coordenadores pedagógicos deixem de contribuir mais com o processo de formação de seus professores, devido à realização de atividades burocráticas. Almeida, Souza e Placco (2016) analisam os dados coletados, na pesquisa mencionada, sobre o trabalho do coordenador pedagógico e afirmam:

Os dados coletados nas cinco regiões brasileiras sobre o trabalho dos coordenadores pedagógicos permitem considerar que a maioria deles não tem como prioridade a formação de seus professores. Mas afirmam que esta é uma de suas atribuições e que deveriam dar conta dela. Eis o primeiro ponto de tensão. Gostariam de dar conta das atribuições prescritas na legislação e discutidas na literatura pedagógica, mas a rotina eletrizante da escola não lhes permite. (ALMEIDA; SOUZA; PLACCO, 2016, p. 491)

As autoras complementam que “se a legislação os favorece por dar-lhes um status profissional, estabelece, no entanto, um rol de atribuições difícil de ser cumprido. O coordenador pedagógico tenta atendê-las, mas fica com o peso de não dar conta de suas responsabilidades” (ALMEIDA; SOUZA; PLACCO, 2016, p. 491). Assim, caracteriza-se uma certa tensão entre o que é prescrito para o coordenador fazer e o que realmente eles executam.

De acordo com as autoras, “é impossível atender às demandas do sistema, do diretor, das famílias, dos alunos, da escola como um todo. As questões formativas aparecem na lista de prioridades, mas acabam sendo sugadas por outras emergentes”. (ALMEIDA; SOUZA; PLACCO, 2016, p.

491). Além desse ponto de tensão, as autoras também apresentam mais dois pontos evidenciados pela pesquisa que elas realizaram.

O segundo ponto, de acordo com Almeida, Souza e Placco (2016), está relacionado com o formato das formações. Geralmente, na maioria das regiões, quem organiza essas formações é a Secretaria de Educação do Estado ou do município e essas propostas, na maior parte das vezes, vêm sendo impostas sem a presença dos coordenadores na elaboração dessas propostas, as quais sempre visam resultados. Nesse sentido, os coordenadores pedagógicos caracterizam-se como meros executores das propostas impostas e, minimamente, “há participação das escolas, no sentido de fazerem levantamento das necessidades de seus professores quanto à formação e levarem-nas como sugestão para elaboração das propostas” (ALMEIDA; SOUZA; PLACCO, 2016, p. 491).

O terceiro ponto de tensão, de acordo com as autoras, está relacionado ao primeiro e ao segundo ponto, e “refere-se à dificuldade da resolução da equação desejado versus executado” (ALMEIDA; SOUZA; PLACCO, 2016, p. 492). As autoras finalizam que as práticas no papel são bonitas, mas executá-las na escola é uma missão muito difícil, diante das demandas do sistema e da própria escola, que atrapalham o alcance do objetivo proposto. As autoras inferem que além disso, os dados evidenciam que essa dificuldade se dá devido “a precária formação que é oferecida para os coordenadores exercerem suas funções” (ALMEIDA; SOUZA; PLACCO, 2016, p. 492).

Em relação à formação continuada das professoras coordenadoras da rede Municipal de Rio Claro, esta é fornecida pela própria rede, com cursos de longa e curta duração, palestras, seminários, entre outros momentos formativos. Já a formação na Pós-Graduação *Stricto Sensu* engloba diversos aspectos, uma vez que a formação continuada que ocorre na Pós-Graduação possui diferentes sentidos para as pessoas que vão realizá-la e contém uma especificidade: a realização de uma pesquisa de caráter acadêmico.

A pesquisa é um elemento importante que qualifica a ação e a reflexão da professora coordenadora e sua formação como formadora, portanto, a formação continuada no âmbito *Stricto Sensu* pode ser uma grande aliada das professoras coordenadoras para as auxiliarem em seu papel de articuladoras e formadoras.

Como afirmam Nuñez e Ramalho (2005, p. 91), “a pesquisa como elemento da atividade profissional dos professores tem ocupado lugar de destaque na literatura específica e na legislação voltada para a formação docente”. Nesse aspecto, não falo apenas da obtenção de um título, mas de todo o processo, as vivências e as experiências que esse tipo de formação pode proporcionar às professoras coordenadoras. A mudança no trabalho, na atuação das coordenadoras, pode destacar o lugar da Pós-Graduação como lugar de formação continuada.

Na tentativa de encontrar trabalhos que contribuíssem para a discussão sobre a formação continuada do coordenador pedagógico, pesquisei no Banco de Teses e Dissertações da CAPES trabalhos que tratavam da formação continuada do coordenador pedagógico. Inicialmente, realizei um levantamento por meio de uma revisão bibliográfica. A pesquisa foi realizada no período de 2013 a 2017, privilegiando os trabalhos mais recentes na área. Os descritores utilizados foram: “Coordenação pedagógica”; “Professor coordenador”; “Supervisor pedagógico”; “Formação continuada” e “Formação do formador”. Acho importante informar que optei também por usar o termo “Supervisor pedagógico”, uma vez que esse termo poderia ter sido utilizado por pesquisadores para identificar o coordenador pedagógico.

Na primeira busca, usei os descritores “Coordenação pedagógica”; “Professor coordenador”; “Supervisor pedagógico”, no período entre 2013 e 2017 e foram encontrados 139 trabalhos ao todo. Como o foco da pesquisa é a formação continuada, a busca foi refinada para “Formação Continuada”, na qual 41 trabalhos foram encontrados. Ao final, 41 trabalhos continham o

descriptor “Professor coordenador”, “supervisor pedagógico” ou “coordenação pedagógica” e versavam sobre a formação continuada. Para ilustrar melhor essa busca, segue quadro abaixo:

Quadro 1- Período de pesquisa: 2013 a 2017

Descritor	Coordenação pedagógica	Professor coordenador	Supervisor pedagógico	Total
Total	100	33	6	139
Filtro	Formação Continuada	Formação Continuada	Formação Continuada	Total
Total	28	11	2	41

Fonte: Elaboração Própria

Optei por ler o tema e o resumo destes 41 trabalhos para verificar se tinham proximidade com o meu objetivo de estudo. No geral, esses trabalhos discutiam a formação continuada de coordenadores pedagógicos direcionada para cursos, palestras, congressos, e tratavam mais especificamente sobre a atuação, funções e desafios do coordenador pedagógico dentro da escola, sendo ele um articulador do trabalho coletivo. Contudo, nenhum trabalho abordava especificamente a formação continuada, olhando para a Pós-Graduação *Stricto Sensu*. Então, foi utilizado o filtro com o termo “Formação do Formador”, mas nenhum trabalho foi encontrado.

Como não foram encontrados trabalhos com os descritores específicos, optou-se pelo último resultado, ou seja, após analisar os 41 trabalhos contidos no descritor “Formação Continuada”, os quais mais se assemelhavam ao tema de pesquisa, olhando para a formação do formador, cheguei a apenas dois estudos que contemplavam a temática desejada. As

pesquisas de Oliveira (2017) e Silasaki (2017) foram lidas na íntegra, elencando os pontos destacados pelas autoras e os resultados.

No Quadro 2 são apresentadas as duas pesquisas.

Quadro 2– Pesquisas Selecionadas para Análise

TÍTULO	AUTOR	ANO
Formação de professores formadores: uma proposta baseada na metodologia por projetos de trabalho no curso de Pedagogia/UNIFESO	Gisela Guedes Duarte Silva de Oliveira	2017
O processo de aprendizagem profissional de coordenadores pedagógicos para as/nas escolas de/em tempo integral no município de Araçatuba	Raquel Pozzenato Silasaki	2017

Fonte: Dados da pesquisa.

Na dissertação de Oliveira (2017), o foco é olhar para os professores formadores de futuros professores, em um Curso de Pedagogia (Ensino Superior). Já na dissertação de Silasaki (2017), o olhar é para os coordenadores pedagógicos que atuam na Educação Básica.

Oliveira (2017) teve como objetivo em sua dissertação analisar como a formação continuada dos professores formadores, de futuros professores e o papel fundamental da coordenadora pedagógica contribui para a implementação de uma proposta inovadora de formação de professores em um curso de Pedagogia (UNIFESO), para promover a troca de experiências e para repensar a formação de professores.

Na sua dissertação, o foco é olhar para os professores formadores de futuros professores do Curso de Pedagogia e como eles vivenciam mudanças em sua forma de ensinar, além de compreender como a formação continuada e em serviço pode contribuir para que consigam atuar em uma nova perspectiva de currículo e de educação. O estudo evidencia como as experiências e a partilha no coletivo ajudam a reorganizar o trabalho pedagógico, para ajustes da mudança.

Oliveira (2017) tem como sujeitos a coordenadora do curso e o grupo de professores formadores, os quais estão envolvidos no processo de formação continuada e implementação da proposta pedagógica baseada na metodologia por Projetos de Trabalho, em concordância com o Projeto Político pedagógico do Curso (PPC).

De acordo com a autora, os dados mostram que há um esforço dos envolvidos no processo em superar a tradicional concepção de formação e de ensino-aprendizagem, utilizando uma proposta curricular transdisciplinar com opção por um currículo híbrido, organizado por eixos e componentes curriculares. Diante de suas observações e coletas de dados, a autora nota que a dinâmica de trabalho da formação continuada e em serviço dos professores formadores do curso de Pedagogia se assemelha aos “ateliês de formação continuada”, conforme descrito por Machado (2015, p.100).

Nesse sentido, Oliveira (2017, p. 82), a partir de suas observações, afirma que “esses momentos coletivos de partilha e construção do planejamento entre os professores e a coordenadora do curso potencializam a capacidade de ouvir o outro e ouvir a si mesmo, tornando as formações um espaço de auto-formação e valorização profissional”. A autora, baseada em Alarcão (2011), dá ênfase para o papel fundamental da coordenadora de curso, pois ela acompanha e monitora todo o trabalho dos professores, dando-lhes uma direção formativa, para que consigam se fortalecer e se desenvolver pessoal e profissionalmente.

Assim, os dados revelaram nesse grupo de formação de formadores que a formação também “se dá na participação de diferentes atividades de formação continuada, e na partilha de conhecimentos entre os professores formadores de futuros professores e a coordenadora do curso” (OLIVEIRA, 2017, p. 82). As análises mostram também que a formação inicial dos professores e suas vivências contribuíram muito para uma reflexão a partir da partilha de saberes, com o objetivo de quebrar o paradigma da mudança implantada na escola. Portanto, não se pode falar de formação sem considerar a experiência vivida pelos sujeitos.

A autora relata que, durante as observações, alguns professores queriam atender às novas exigências, no entanto, deparavam-se com concepções tradicionais que contrariavam a nova proposta, mas com a interferência e a articulação da coordenadora, pararam para refletir sobre as ideias inovadoras, olhando para a inovação metodológica dos Projetos de Trabalho, dialogando, assim, num ambiente harmonioso e de partilha de saberes.

De acordo com a autora, os dados revelaram ainda que esse modelo de formação ganha força a partir das relações que se estabelecem no próprio local de trabalho, e baseada em Machado (2015), ela afirma que reconhecendo a importância da formação continuada integrada ao local de trabalho, os sujeitos podem se enquadrar nos Ateliês de formação e em serviço de professores.

Os professores sentem falta de momentos de partilhas sobre a prática pedagógica, bem como, da participação e análise de planejamentos e avaliações, portanto, evidenciam que é preciso otimizar o tempo e ter um ambiente colaborativo entre professores e coordenador. Oliveira (2017) destaca o papel fundamental da coordenadora nesse processo de formação de formadores e ressalta ainda o compromisso e a dedicação da coordenadora do curso com a docência no curso de Pedagogia da instituição pesquisada.

Quanto aos resultados, diante das observações realizadas, a autora afirma que a avaliação da coordenadora e dos professores sobre o processo de formação continuada do qual participaram foi positiva, e seus depoimentos apontaram os potenciais da formação continuada para a implementação da proposta pedagógica baseada na metodologia por Projetos de Trabalho no curso de Pedagogia (UNIFESO). Assim, Oliveira (2017) apresenta que a formação continuada dos sujeitos participantes contribuiu para a reflexão sobre as novas exigências da escola do Século XXI, e também para o Ensino Superior, considerando as imensas mudanças no cenário político e social da sociedade contemporânea.

Ao analisar e detalhar o trabalho de Oliveira (2017), pude afunilar o olhar para a formação continuada das professoras formadoras. No caso dessa pesquisa, a autora analisa a formação dentro de um curso de graduação e apresenta resultados positivos.

Para minha pesquisa, com o intuito de olhar para a formação continuada das professoras coordenadoras, especificamente na Pós-Graduação *Stricto Sensu*, e para seu impacto para atuação na Educação Básica, o estudo de Oliveira (2017) contribuiu de maneira relevante. Destaco o movimento da pesquisa realizada pela autora, bem como os resultados apresentados, nos quais a autora destaca que os professores formadores de professores, com o apoio da formação continuada, conseguem incorporar a pesquisa como princípio educativo, relacionando com os conteúdos das aulas, e isso só é possível devido às reflexões, à troca de saberes e às situações vivenciadas no cotidiano.

Já a dissertação de Silazaki (2017) teve como objetivo compreender o processo de aprendizagem profissional dos coordenadores pedagógicos em exercício nas escolas da rede municipal de Araçatuba –SP, do Ensino Fundamental, especificamente Escolas de Tempo Integral e de Atividades Complementares. A autora investigou as ações voltadas à formação

continuada e à atuação dos coordenadores pedagógicos, a partir de sua participação em um curso de formação continuada, que considerou os seus conhecimentos, atuação e suas demandas cotidianas.

A autora realizou a pesquisa que envolveu os 26 coordenadores pedagógicos das Escolas de Tempo Integral (ETI) e das escolas com Atividades Complementares (AC) do Sistema Municipal de Ensino (SME). Silazaki (2017) justifica o interesse pela pesquisa por ter uma vivência de dezoito anos na Secretaria de Educação e pelas dificuldades para entender e responder aos encaminhamentos realizados com os coordenadores pedagógicos das escolas, diretores e professores. Por essas razões, a pesquisadora busca o mestrado, para compreender o processo legislativo educacional vigente. Assim, a autora teve o interesse por desenvolver a pesquisa com os coordenadores pedagógicos, pois observou a carência em torno da formação profissional dos coordenadores pedagógicos, especificamente para o exercício da função, a falta de clareza de papéis dentro de seus locais de trabalho e a dificuldade de realizar um trabalho junto aos professores no que diz respeito à formação, à orientação e ao encaminhamento da proposta pedagógica da escola.

Chamou-me a atenção o relato da autora sobre a experiência do mestrado. A autora expressa que sua experiência foi muito positiva. Afirma que o movimento da pesquisa a fez estar diante de muitas respostas, exigidas em sua profissão, das quais ela não tinha consciência antes da Pós-Graduação *Stricto Sensu*. A autora passou a refletir e a ter outra postura acerca da formação inicial e continuada dos professores, sobre identidade profissional e desenvolvimento profissional, sobre problemas educacionais, políticas públicas. Tudo isso a motivou a enfrentar os desafios.

O relato de experiência de Silazaki (2017) vai ao encontro da minha temática, e mostra-se muito pertinente, vindo de uma autora que também pesquisou a formação continuada de professores coordenadores.

Assim, mais uma vez, justifica-se a importância desta pesquisa para olhar a formação continuada, na Pós-Graduação *Stricto Sensu*, das coordenadoras pedagógicas. Enfatizando o impacto que o olhar e a ação do professor-pesquisador trazem para o contexto da escola ao oportunizar com seus professores espaços formativos, que permitam partilhas de saberes e articulação entre a teoria e a prática, na busca de solucionar os problemas enfrentados no cotidiano.

Silazaki (2017) apresenta como resultados de sua pesquisa que a maioria dos coordenadores não se identificam como formadores. A identidade profissional deles se mostrou fragilizada, portanto, é necessário promover formações que os apoiem no enfrentamento das demandas do cotidiano. A autora constata que o contexto da escola é marcado por muitos desafios, que se dividem entre o pedagógico e administrativo. Ressalta ainda que os coordenadores não têm cursos de formação oferecidos pelo sistema municipal de ensino centrados nas concepções da Educação Integral e da Escola de Tempo Integral e que os auxiliem nas necessidades formativas, o que torna a busca pela formação continuada um desafio que demanda tempo e investimento financeiro, pessoal. Ela afirma que é necessária uma interação criativa e colaborativa para que os coordenadores se aprimorem, se percebam e se reconheçam como formadores de professores da/na Educação Básica.

Quanto às condições de trabalho dos coordenadores pedagógicos, a autora afirma que há falta de profissionais e infraestrutura para o atendimento dos alunos nesses novos espaços educativos da Educação Integral. Há também a precarização documental e legal acerca da Educação Integral e da Escola de Tempo Integral.

Como sugestões, a autora propõe a revisão dessas questões, bem como a consolidação de uma Política Pública de Estado no município para as escolas com jornada ampliada, como também uma Política de Formação Continuada voltada aos coordenadores, que possuem a função legalmente

constituída, mas ainda carecem de maior reconhecimento profissional e de valorização que os assegurem em seus processos de desenvolvimento profissional.

A pesquisa de Silazaki (2017) também contribuiu muito para minha investigação, pois tem o mesmo objeto de estudo, ela trata da formação continuada dos coordenadores pedagógicos e vem, assim, complementar a minha pesquisa. Um fator importante que a autora destacou e que me auxiliou nas reflexões para a escrita, foi a fragilidade da identidade profissional dos coordenadores, mostrando que é necessário promover formações que os apoiem no enfrentamento das demandas do cotidiano.

O apontamento na pesquisa de Silazaki (2017) que, ao longo dos anos, há poucas publicações que abordam um trabalho de formação ou atuação que registrem o enfoque para os formadores de professores da Educação Básica, ganhei mais impulso para continuar com a minha pesquisa. Vale destacar que a formação continuada enfatizada por Silazaki (2017) não aborda, especificamente, o coordenador pedagógico que passou pela experiência da Pós-Graduação *Stricto Sensu*, portanto, minha pesquisa pode proporcionar reflexões aos professores coordenadores que pretendem cursar mestrado/doutorado.

2.3-A CENTRALIDADE DA PESQUISA NA EXPERIÊNCIA DA PÓS-GRADUAÇÃO – POSTURA INVESTIGATIVA

Com a ideia de professor investigador, compreendo que a relação entre ensino e pesquisa se faz necessária dentro das escolas, considerando que o “chão da escola” se apresenta como um espaço de criação, de encontro e cheio de possibilidades, portanto, acredito que o ensino necessita se pautar em uma pesquisa contínua para identificar o que o professor faz com os dados

advindos de sua prática. A formação continuada é vista como uma das possibilidades para o professor coordenador lapidar sua prática.

O professor coordenador, que é um formador de professores e articulador do trabalho coletivo, precisa de diversificadas oportunidades de formação continuada e as redes de ensino devem se responsabilizar por isso. Para além dessas oportunidades, a pesquisa na Pós-Graduação talvez possa se constituir como experiência privilegiada de reflexão sobre a prática e elaboração de saberes (CUNHA 2018).

Sobre os formadores de professores, Rinaldi (2009, p. 30) esclarece:

[...] formadores de professores [são] todos os profissionais que atuam na educação básica e são responsáveis pelo processo formativo dos professores dos anos iniciais no ambiente escolar, especificamente me refiro à: diretor, coordenador pedagógico, assistente técnico pedagógico, supervisores de ensino, entre outros.

A partir da concepção de Rinaldi (2009), percebo o destaque dado aos profissionais que são responsáveis pela formação dos formadores. A pesquisa, no entanto, é uma grande aliada para auxiliar o coordenador pedagógico na disseminação de sua função, assim, a formação continuada no âmbito da Pós-Graduação *Stricto Sensu* é uma possibilidade para o professor coordenador.

Na literatura e na legislação sobre a formação docente, de acordo com Ramalho (1993), a pesquisa como elemento da atividade profissional dos professores tem ocupado lugar de destaque. Os estudiosos da área afirmam a importância da pesquisa quando é realizada no próprio local de trabalho e, assim, se faz presente na própria prática.

Em relação à contribuição da pesquisa para a formação do professor, Nuñez e Ramalho (2005, p. 106) assim compreendem:

[...] a pesquisa como elemento do perfil profissional docente não deve levar ao incremento de funções e tarefas

dos professores. Sua preocupação deverá ser com a ressignificação de suas funções ‘tradicionais’ numa nova cultura escolar e profissional.

A ressignificação das funções, segundo os autores, pode se dar com o processo da pesquisa.

A pesquisa supõe uma preparação inicial e sistemática como elemento da formação e do desenvolvimento profissional dos professores. Essa formação consiste em fomentar atitudes positivas para a pesquisa, pois pesquisar implica plasticidade nas ideias sobre a realidade educativa, além da disposição de participar da busca de formas democráticas de educação. Dessa maneira, a pesquisa se integra à própria concepção de professor profissional. (NUÑEZ; RAMALHO, 2005, p. 104)

Os autores afirmam que a forma como o trabalho dos professores é organizada nas escolas pode ser um, dentre os fatores que acarreta a ausência de uma cultura colaborativa no trabalho docente , o que constitui “um obstáculo institucional para o desenvolvimento de atitudes de pesquisa nos professores [...]” (NUÑEZ; RAMALHO, 2005, p. 106). Consequentemente, preza-se pelo diálogo dos saberes da experiência e os saberes teóricos dentro da escola. Sob a ótica dos autores:

as situações-problema que o professor vivencia no contexto de sua prática educativa lhe impõem novas ações criativas. Essas situações são suscetíveis de ser trabalhadas quando se toma consciência, nos planos ideológicos, políticos, pedagógicos etc., da necessidade de romper com “os hábitos” e as “rotinas” sempre que necessário. (NUÑEZ; RAMALHO, 2005, p. 87)

Assim, para além das oportunidades de formação continuada proporcionadas pelas redes de ensino, a pesquisa da Pós-Graduação e as vivências que ela proporciona talvez possam se constituir como experiência privilegiada de reflexão sobre a prática e elaboração de saberes. Em relação à

formação e o movimento de reflexão sobre as práticas, Nóvoa (1997, p. 25) afirma que a formação não se dá por acúmulo de cursos, palestras, “mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar estatuto ao saber da experiência”.

Para discorrer sobre a experiência, recorro a Larrosa (2002, p. 21), autor que explica sobre as terminologias da palavra experiência, “em espanhol, “o que nos passa”, em português, “o que nos acontece”; em francês, seria “ce que nous arrive”; em italiano, “quello che nos succede” ou “quello che nos accade”; em inglês, “that what is happening to us”; em alemão, “was mir passiert”. Assim, o autor define o conceito de experiência:

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. (LARROSA, 2002, p. 21)

Como professora e como aluna da Pós-Graduação que passou por um grande processo formativo, o conceito de experiência apresentado pelo autor me fez pensar em momentos nos quais eu estava presente de corpo e não de alma. Hoje, consigo perceber o que me tocou e o que me atravessou, a ponto de tornar-se inesquecível. A experiência se diferencia da informação, por apresentar esse lado humano, subjetivo e transformador.

Nesse sentido, o autor afirma que “é como se lêssemos uma informação no jornal, ou alguma outra notícia, é apenas uma transmissão de informação e não algo que de fato, te marcou” (LARROSA, 2002, p. 21). Assim, o autor destaca o saber da experiência, e ressalta que “a informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência” (LARROSA, 2002, p. 21). Como já lembrado por Nóvoa (1997, p. 25), “estar

em formação implica em um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional”.

Desse modo, a Pós-Graduação *Stricto Sensu* é uma potente possibilidade de formação continuada para o professor coordenador. Muitas formações são fornecidas pelas redes de ensino, mas esta, especificamente, requer além de investimento financeiro, investimento pessoal, o que na minha opinião, é muito caro. Todo investimento pessoal, requer escolhas e renúncias, portanto, buscar uma formação para melhorar sua prática não é uma tarefa muito fácil, sobretudo para depois da formação, trabalhar com uma postura investigativa diante dos desafios emergidos do cotidiano da escola.

Cochran-Smith e Lytle (1999) contribuem para a compreensão da postura investigativa e apresentam um estudo que foi realizado durante 3 anos “sobre as relações entre investigação, conhecimento e prática profissional em comunidades urbanas”. As pesquisadoras, também baseadas em suas experiências como professoras universitárias e pesquisadoras, trabalhando no campo da formação de professores há mais de vinte anos e acreditam que:

a *investigação como postura* pode oferecer resultados promissores para iniciativas relacionadas à educação de professores, ao desenvolvimento profissional, à construção e reforma curricular, e à mudança social e escolar. Este construto também permite apontar algumas das questões mais interessantes, embora difíceis, relacionadas com o ensino de professores e com o papel das comunidades, à medida que adentramos um novo século. (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1999, p. 2, grifo das autoras)

As autoras utilizam o termo “*investigação como postura* para descrever a posição dos professores e dos que com eles trabalham em comunidades de investigação, diante do conhecimento e de suas relações com a prática” (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1999, p. 47). De acordo com as autoras, os professores e os professores em formação que assumem essa

postura “trabalham em comunidades para gerar conhecimento local, teorizar sobre sua prática, interpretar e questionar a teoria e a pesquisa de outros” (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1999, p. 47).

Na ótica das autoras, a “*investigação como postura* tem como objetivo perceber um pouco da natureza do quanto os que ensinam e aprendem com o ensino, ao participar de uma investigação, são capazes de interpretar e teorizar o que estão fazendo” (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1999, p. 50). Para as autoras, o trabalho dos professores em exercício não se limita apenas ao ensinar, mas participar de uma mudança educacional e social:

Fundamental para a noção de investigação como postura é a ideia de que a prática educacional não é simplesmente instrumental no sentido de descobrir como conseguir que as coisas sejam feitas, mas também e mais importante, é o social e o político no sentido de deliberar o que deve ser feito, por que deve ser feito, quem decide e os interesses de quem servem. Trabalhar de e com uma postura investigativa, dessa forma, envolve um processo contínuo de problematizar os compromissos corriqueiros; questionar as formas com que o conhecimento e a prática são construídos, avaliados e empregados; e, compreender que uma parte do trabalho dos professores em exercício individualmente e coletivamente é o de participar na mudança educacional e social. (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 2009, p. 4),

As professoras coordenadoras contribuem para o desenvolvimento profissional de seus professores, além de os motivarem a participar de uma mudança educacional e social. Ao sustentar uma postura investigativa, conseguem visualizar as possíveis soluções para os problemas emergidos do cotidiano. Ter um papel formativo e uma cultura de investigação, faz com que elas se reconheçam como autoras do próprio trabalho desenvolvido na escola

A partir de uma postura de investigação, os professores buscam questões significativas à medida que se envolvem com a resolução de problemas. Contam com outros professores para obter pontos de vista alternativos sobre

seu trabalho. Em um sentido bem real, a conotação de “experiência” é incompatível com a imagem do professor como um eterno aprendiz e pesquisador. A experiência implica em certeza e em uma prática avançada. O aprendizado da vida, por outro lado, implica em tentativas e em uma prática que é sensível a histórias, culturas e comunidades locais. (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1999 p. 52)

Quando se envolvem com a resolução de problemas, as professoras coordenadoras atuam de forma articuladora e coletiva com seus pares e sustentam uma postura investigativa. Dessa forma, a pesquisa é importante para as professoras coordenadoras, no sentido de desempenhar seu papel formador junto aos seus professores e possibilitar o diálogo entre os saberes da experiência e os saberes teóricos no cotidiano da escola (PRADO; CUNHA, 2008).

O cotidiano da escola proporciona experiências que possibilitam diálogos que podem proporcionar uma articulação do trabalho coletivo. Na ótica da coordenação, há enormes desafios existentes na função de formadora, portanto, a discussão teórica pode potencializar os diálogos entre os atores da escola, em busca de solução para os problemas encontrados no cotidiano. Nesse contexto de desafios e demandas, ressalto que a Pós-Graduação *Stricto Sensu* é vista como uma possibilidade para a formação continuada do professor coordenador.

Na busca de estudos que contribuíssem para minha pesquisa, encontrei os estudos de Pacitti e Passos (2018) que também ajudaram a nortear o meu trabalho. Os autores estudaram sobre a formação do formador, olhando para o desenvolvimento profissional dos coordenadores pedagógicos por meio do Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUCSP (FORMEP). De acordo com os autores, esses profissionais vão em busca de apoio teórico-metodológico para tentarem resolver os problemas do contexto escolar, em suas mais diversas

demandas. O objetivo geral da pesquisa foi investigar as contribuições do FORMEP para o desenvolvimento profissional dos coordenadores pedagógicos da Rede Municipal de Ensino da cidade de São Paulo.

Ao refletir e analisar o papel dos coordenadores pedagógicos, Pacitti e Passos (2018, p. 1) observaram que dentre os maiores desafios encontrados pelos coordenadores pedagógicos estavam “a formação dos professores na escola e as relações interpessoais”. Nos estudos, os autores relatam:

Os coordenadores pedagógicos comentam que ouvir, observar, estar próximo dos sujeitos que fizeram parte de sua pesquisa possibilitou conhecimentos além dos experienciais, como conduta profissional, por exemplo, com a afetividade e alteridade, bem como, provocaram reflexão e permitiram ressignificar a prática, à medida que presenciar as dificuldades do outro ou ter acesso aos documentos nortearam as próprias ações. (PACITTI; PASSOS, 2018, p. 9)

Esta postura frente às situações apontadas revela “reflexão e atitudes investigativas em relação à prática e assinala que a realização da pesquisa no Formep trouxe aprendizagens que repercutiram nas ações ou decisões tomadas na prática” (PACITTI; PASSOS, 2018, p. 9). Segundo os pesquisadores, antes de passarem pelo mestrado profissional, os coordenadores estavam mais preocupados com as questões do cotidiano, na formação e nas relações interpessoais, no entanto, eles tinham como apoio, cursos oferecidos pela Diretoria de ensino, como cursos de extensão e Pós-Graduação *Lato Sensu*, troca de saberes com profissionais mais experientes na função, que também o auxiliaram na sua prática.

Os autores apresentam como resultados que, mesmo após os coordenadores terem passado pelo Formep, os desafios centrais eram os mesmos, mas consideram uma mudança na postura do coordenador, como a postura investigativa diante da formação e da relação com os demais profissionais da escola. O olhar, a escuta ao professor, as experiências que o

mestrado profissional permitiu, fizeram com que os coordenadores conseguissem articular teoria e prática o tempo todo (PACITTI; PASSOS, 2018).

Segundo os autores, os coordenadores pedagógicos enfatizaram que é necessário aprimorar a prática por meio da teoria, pois o caminho teórico-metodológico é a base para ele que tem o papel de formador dentro da escola. Para os autores, “a reflexão sobre a prática que o curso propõe faz sentido direto com o ‘chão da escola’, agregando ainda mais sentido ao diálogo buscado entre a Academia e a escola pública” (PACITTI; PASSOS, 2018, p. 9).

Referente às relações interpessoais, os autores afirmam que também houve mudanças, pois os coordenadores “passaram a valorizar os professores como profissionais que têm saberes importantes e passaram a ouvi-los e respeitá-los, bem como acolhê-los com maior cuidado” (PACITTI; PASSOS, 2018, p.10). Portanto, de acordo com a pesquisa de Pacitti e Passos (2018, p. 10), a participação no Mestrado Profissional em Educação “possibilitou a ressignificação das práticas dos coordenadores pedagógicos, tornando-se um potente percurso formativo para os profissionais que o buscam”.

A cultura de investigação que a Pós-Graduação *Stricto Sensu*, promove nos sujeitos pode despertar um olhar para os coordenadores pedagógicos que atuam na Educação Básica, uma vez que se o coordenador pedagógico é um formador dos seus professores, essa relação está diretamente ligada com a aprendizagem dos alunos.

Semelhante ao trabalho de Pacitti e Passos (2018), esta pesquisa também tem como objeto de estudo a formação continuada na Pós-Graduação de coordenadores pedagógicos que atuam na Educação Básica, porém de uma perspectiva diferente, baseada nas experiências relatadas pelas coordenadoras pedagógicas, não considerando apenas o exercício da pesquisa em si, mas as marcas deixadas pela experiência de passagem por esse processo. Nesse

sentido, defendo neste estudo a ideia da pesquisa como experiência, para além da relação direta com o trabalho das professoras coordenadoras. A experiência não só da pesquisa em si, mas olhando para todo o processo vivido.

3- DESCRIÇÃO DOS PROCEDIMENTOS

Partindo da questão da pesquisa: Quais são as lições que a experiência vivida na Pós-Graduação traz para as professoras coordenadoras e que contribuem com sua atuação como formadoras de professores e articuladoras do trabalho coletivo?, define-se um *locus* de pesquisa.

Como já mencionado na introdução, meu interesse pelo tema despertou durante as disciplinas da Pós-Graduação e devido à participação, como ouvinte, em um curso de formação de professores coordenadores da Rede Municipal de Educação de Rio Claro, organizado por uma professora formadora. Foram 8 encontros, sendo 1 por semana, totalizando uma carga horária de 30 horas. Nesses encontros, a minha aproximação com a Rede permitiu uma possibilidade de trabalho de pesquisa.

3.1-O CONTEXTO DA PESQUISA

A Rede Municipal de Educação da cidade de Rio Claro - SP foi o contexto para essa pesquisa, mediante a autorização do responsável pelo Departamento Pedagógico e de Supervisão Escolar. O critério estabelecido para a participação na pesquisa foi que os sujeitos tivessem passado pela Pós-Graduação *Stricto Sensu* (Mestrado/ Doutorado) e estivessem atuando como professores coordenadores na Educação Básica.

Após a submissão do projeto de pesquisa e aprovação do Comitê de Ética, sob o número CAAE 02885118.0.0000.5507, foram convidadas 5 professoras coordenadoras que atuavam na Educação Básica e que haviam cursado mestrado/doutorado. As entrevistas foram realizadas, com a colaboração voluntária dessas professoras coordenadoras, entre dezembro/2018 e maio/2019 e foram realizadas individualmente. As entrevistas foram agendadas com antecedência, de acordo com a disponibilidade das professoras coordenadoras, e ocorreram na própria escola onde elas atuavam. Para a gravação das entrevistas, foram utilizados 2 celulares com aplicativo de gravador de voz, com o consentimento das participantes. A entrevista permitiu uma aproximação com a realidade das professoras coordenadoras que passaram pela experiência da Pós-Graduação *Stricto Sensu* (Mestrado/Doutorado) e a compreensão de como essa formação continuada colaborou para sua atuação de professora coordenadora na Educação Básica. Na sequência, foi realizada a transcrição dos relatos orais para a forma escrita. Esse movimento de pesquisa, as idas nas escolas e as leituras, permitiu um diálogo entre a fundamentação teórica utilizada nessa pesquisa e os relatos dos sujeitos. Destacando as experiências narradas pelas professoras coordenadoras, buscou-se compreender as possibilidades formativas evidenciadas por elas.

3.2 – CARACTERIZAÇÃO DA REDE MUNICIPAL DE RIO CLARO

A cidade de Rio Claro está localizada no interior de São Paulo e sua população estimada é de 206.424 habitantes (dados de 2019). A taxa de escolarização da população de 6 a 14 anos é de 98,2% (2010), segundo

informação do IBGE². Quanto à Educação, a Secretaria Municipal de Educação é responsável por 51 unidades de ensino, sendo estas de Educação Infantil I (0-5 anos), Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos, somando, aproximadamente, 20 mil alunos atendidos por mais de 2 mil funcionários³.

Tendo como objeto de pesquisa a formação continuada, especificamente, das professoras coordenadoras da Rede Municipal de Rio Claro, apresento os procedimentos para a designação do professor coordenador, suas funções, atribuições e como são divididas as Horas de Trabalho Pedagógico, a fim de trazer mais esclarecimentos ao leitor, no sentido de compreender todo o trabalho das professoras coordenadoras entrevistadas, desde seu processo de entrada na função de coordenadora.

Em relação à designação do professor coordenador, o decreto nº 9771 de 8 de março de 2013⁴ regulamenta a designação do Professor Coordenador nas Unidades Educacionais da Secretaria Municipal da Educação, nos termos do inciso II, do artigo 51, da Lei Complementar 024/2007.

A regulamentação se dá nas seguintes etapas:

- 1º - Credenciamento junto a SME com inscrição de Plano de Trabalho e apresentação de documentos comprobatórios dos pré-requisitos necessários ao desempenho da função;
- 2º - Avaliação do Plano de Trabalho por equipe da Secretaria Municipal da Educação;
- 3º - Apresentação oral do Plano de Trabalho pelo candidato à equipe da SME e gestora da escola,
- 4º - Apresentação oral do Plano de Trabalho pelo candidato ao corpo docente e classe de suporte pedagógico

² Os dados do IBGE referentes ao município de Rio Claro podem ser obtidos em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/rio-claro/panorama>>. Acesso em: nov. 2019.

³ Dados extraídos do sítio do município e podem ser vistos em: <<https://www.rioclaro.sp.gov.br/secretarias/sec-educacao.php>>. Acesso em: jul. 2019.

⁴ Os dados podem ser obtidos em: <https://www.rioclaro.sp.gov.br/diariooficial/2013/03/20130320_471.pdf>. Acesso em: 06 nov. 2019.

da unidade educacional. (LEI COMPLEMENTAR 024/2007, p. 1)

O credenciamento é feito sob as seguintes orientações: “junto à Secretaria Municipal da Educação, para apresentação de plano de trabalho à Unidade Educacional de seu interesse, estando à função em vacância”. Os professores podem se inscrever em quantas escolas quiserem. Para a inscrição, o candidato deverá apresentar o seu Plano de Trabalho, que deverá contemplar os seguintes itens: “I. Diagnóstico do processo ensino-aprendizagem da escola; II. Objetivos do trabalho pedagógico a ser realizado; III. Proposta de ações a serem desenvolvidas; IV. Formas de registro e acompanhamento do trabalho pedagógico, V. Avaliação do trabalho”. (LEI COMPLEMENTAR 024/2007, p. 1)

O artigo 6º da Lei Complementar 024/2007 explicita que a Secretaria Municipal da Educação instituirá comissões para avaliar os Planos de Trabalho dos candidatos, e define os profissionais que compõe as comissões:

I. Diretor do Departamento Pedagógico da Secretaria Municipal da Educação; II. Supervisor de Ensino da Unidade Educacional; III. Coordenador Pedagógico da Secretaria Municipal da Educação; IV. Diretor/Dirigente da Unidade Educacional interessada, V. Vice-Diretor da Unidade Educacional interessada. (LEI COMPLEMENTAR 024/2007, p.1)

Após essa etapa, uma comissão é responsável por selecionar até 3 planos de trabalho para cada vaga, “que melhor atendam as propostas do Projeto Político Pedagógico da Unidade Educacional, os quais serão apresentados pelos respectivos candidatos à equipe da Secretaria Municipal da Educação” (LEI COMPLEMENTAR 024/2007, p. 1). Após as apresentações, por meio de voto secreto do corpo docente e classe de suporte pedagógico da Unidade Educacional pretendida, o plano é escolhido por votação na escola e tudo é registrado em ata.

Na cidade de Rio Claro, conforme o artigo 9º da Lei Complementar 024/2007, nas unidades educacionais, que de acordo com o módulo de pessoal, fazem jus a 2 Professores Coordenadores, a eleição é da seguinte forma:

I. Com três ou mais candidatos a Professor Coordenador, serão considerados eleitos os dois mais votados, desde que cada um obtenha no mínimo 25% do total de votos. a. Os participantes do processo eleitoral com direito a voto deverão votar em dois candidatos. II. Com apenas dois candidatos a Professor Coordenador, estes serão considerados candidatos únicos, ou seja, um candidato para cada vaga, devendo cada candidato ter aprovação de 50% (cinquenta por cento) mais 1 (um) do total de votos. a. Os participantes do processo eleitoral com direito a voto deverão dar seu voto de aprovação ou não para cada um dos candidatos. (LEI COMPLEMENTAR 024/2007, p.1)

Na Rede Municipal, o Professor Coordenador é parte do quadro de suporte pedagógico e a legislação de Rio Claro prevê como atividades ligadas às funções de suporte pedagógico.

A caracterização da cidade de Rio Claro e a apresentação de como a Secretaria Municipal de Rio Claro designa e organiza todo o processo de contratação do professor coordenador é relevante para a contextualização desta pesquisa, bem como a apresentação das funções e atribuições desses profissionais, conforme segue.

De acordo com o Estatuto do Magistério dos Profissionais da Educação do Município de Rio Claro⁵ - Lei Complementar nº 024/2007, sobre a função do professor coordenador, apresento o quadro abaixo.

⁵ Dados encontrados em:

<<http://www.educacaorc.com.br/media/biblioteca/21/consolidacaodaleicomplementar2.pdf>>. Acesso em: 06 nov. 2019

**Quadro 3 - Função de Suporte Pedagógico: Professor Coordenador,
Rio Claro - SP**

FUNÇÃO DE SUPORTE PEDAGÓGICO: PROFESSOR-COORDENADOR
ATRIBUIÇÕES GERAIS: coordenar, acompanhar, avaliar e propor alternativas de solução do processo pedagógico no âmbito da unidade educacional
GERAIS: coordenar, acompanhar, avaliar e propor alternativas de solução do processo pedagógico no âmbito da unidade educacional. ATRIBUIÇÕES ESPECÍFICAS a. coordenar as atividades de planejamento, organização, coordenação, controle e avaliação da ação docente; b. assistir o Diretor de Escola na coordenação e elaboração do planejamento didático-pedagógico da escola, de modo a garantir a sua unidade e a efetiva participação do corpo docente e dos demais servidores da unidade; c. coletar informações e sistematizar dados específicos que subsidiem as tarefas do acompanhamento, avaliação, controle e integração do currículo; d. promover reuniões periódicas com professores para avaliação do trabalho didático e levantamento de situações que reclamem mudanças de métodos e processos, bem como aprimoramento das funções docentes; e. coordenar, orientar, acompanhar e avaliar as atividades relacionadas ao cumprimento das horas de trabalho pedagógicos dos docentes no local de trabalho; f. colaborar no processo de identificação das características básicas da comunidade e clientela escolar, g. colaborar no processo de integração escola-família-comunidade.
Especificações
CONDICÃO: ato de designação de acordo com as normas estabelecidas no Estatuto do Quadro do Magistério Público Municipal do Município de Rio Claro Formação: em curso superior de graduação em Pedagogia ou outro de nível superior com pós-graduação "stricto sensu" na área de Educação. Experiência Profissional: mínima de 03 (três) anos na docência ou em funções do magistério público municipal

Fonte: Estatuto do Magistério dos Profissionais da Educação do Município de Rio Claro – 2007, p.57

Em relação às horas de trabalho, o Estatuto estabelece que: “a jornada de trabalho dos integrantes da Classe de Suporte Pedagógico é de no mínimo

40 (quarenta) horas semanais. [...] (incluído pelo art. 1º de LC 059, de 16-12-2010)” (LEI COMPLEMENTAR024/2007, p.17).

Quanto à Organização e funcionamento das Horas de Trabalho Pedagógico - HTP Coletivo, Individual e Livre dos docentes, estatutários e contratados na Rede Municipal de Ensino de Rio Claro para o ano letivo de 2019, a RESOLUÇÃO SME 003/2019, de 21 de janeiro de 2019⁶, estabelece:

Artigo 2º - As HTP constituem a jornada de trabalho docente, representam 1/3 do total e são divididas em: I. 20% de Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo- HTPC; II. 50% de Hora de Trabalho Pedagógico Individual - HTPI; III. 30% de Hora de Trabalho Pedagógico Livre - HTPL.

Artigo 3º - As HTPC e HTPI deverão ser planejadas e organizadas pelo professor coordenador em parceria com toda equipe gestora da escola com vistas a integrar o conjunto dos professores do respectivo segmento, objeto da coordenação. (RESOLUÇÃO SME 003/2019, p. 1)

Quanto ao cumprimento dessas horas, o artigo 4º determina que “I HTPC: no local de trabalho, em polos ou em local indicado pela Secretaria Municipal da Educação; II. HTPI: no local de trabalho; III. HTPL: em local de livre escolha do docente” (RESOLUÇÃO SME 003/2019, p. 1). Já no artigo 5º desta Resolução, encontramos como são caracterizados os espaços de formação, sendo que a Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) configura-se fundamentalmente como:

I. Espaço de formação continuada do educador propulsor de momentos privilegiados de estudos, discussão, reflexão do currículo e melhoria da prática docente II. Trabalho coletivo de caráter estritamente pedagógico, destinado à discussão, acompanhamento e avaliação do Projeto Político Pedagógico e do desempenho escolar do aluno. (RESOLUÇÃO SME 003/2019, p. 2).

⁶ Dados obtidos em:

<<http://www.educacaorc.com.br/media/biblioteca/7004651/Resolu%C3%A7%C3%A3o%20SME%20003-2019%20-%20HTP.pdf>>. Acesso em: 06 nov.2019

O Artigo 6º estabelece que a HTPC compreende o tempo atribuído ao professor para preparar além de reuniões pedagógicas, estudos, formação com a equipe, também preparar e avaliar o material pedagógico.

I. Preparação e avaliação do trabalho pedagógico em parceria com a equipe gestora da escola, reuniões pedagógicas, estudo, articulação com a comunidade e planejamento de acordo com o Projeto Político Pedagógico da escola e as normas da Secretaria Municipal da Educação e/ou

11. Formação continuada proporcionada pela Secretaria Municipal da Educação por meio do Centro de Aperfeiçoamento Pedagógico. (RESOLUÇÃO SME 003/2019, p. 2).

Já o artigo 7º, estabelece que no planejamento das HTPC é fundamental:

I. Considerar as demandas dos professores frente às metas e prioridades da escola;

11. Elaborar previamente a pauta de cada reunião definida a partir das contribuições dos participantes;

111. Planejar formas de avaliação das reuniões pelo coletivo dos participantes;

IV. Prever formas de registro das discussões, avanços, dificuldades detectadas, ações/intervenções propostas e decisões tomadas;

V. Organizar as ações de formação continuada com conteúdos voltados às metas da escola e a melhoria do desempenho dos alunos com o apoio do Centro de Aperfeiçoamento Pedagógico e do Núcleo de Supervisão Escolar. (RESOLUÇÃO SME 003/2019, p.02).

A Hora de Trabalho Pedagógico Individual (HTPI) é um tempo destinado ao professor para a preparação de aulas, material, correção de tarefas, atendimento aos pais, orientação com o coordenador, entre outras atividades.

O Artigo 11 estabelece que a Hora de Trabalho Pedagógico Livre (HTPL) deverá ser utilizada pelo docente para pesquisa de material,

preparação de aulas, elaboração de pareceres, avaliação de alunos, dentre outras tarefas.

Com a apresentação da Resolução SME 003/2019, ficam claros todos os procedimentos e a organização do trabalho pedagógico do município de Rio Claro. Portanto, essa apresentação de dados e documentos foi importante para o dimensionamento do trabalho e das funções do coordenador na Rede de Rio Claro, propiciando analisar as narrativas com mais clareza, e compreender alguns pontos em relação ao trabalho das professoras coordenadoras entrevistadas nesta dissertação. Foi visto, até este momento, o que está regulamentado por Lei, enquanto em minhas análises será possível observar aspectos daquilo que realmente acontece no cotidiano da escola, trazendo a ideia de Almeida, Souza e Placco (2016), daquilo que é prescrito e daquilo que é executado.

3.3 -METODOLOGIA

Antes de apresentar o caminho metodológico, ressalto que as entrevistas foram semiestruturadas e que deram vazão às narrativas das professoras coordenadoras, assim, as análises foram feitas por meio das narrativas por se tratar de relatos de professoras coordenadoras que passaram pela experiência da Pós-Graduação *Stricto Sensu*, mestrado/doutorado.

Como caminho para este percurso, escolheu-se a pesquisa de análise qualitativa, que tem como objetivo tratar de questões subjetivas dos indivíduos, assim como nos relata Minayo (2007, p. 21):

Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz

e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes.

Tendo em vista o delineamento metodológico da pesquisa, utilizei a Análise de Conteúdo com a finalidade de possibilitar a interpretação dos dados qualitativos presentes nas narrativas das professoras coordenadoras, uma vez que, a Análise de Conteúdo “é caracterizada pela expansão das aplicações da técnica às disciplinas muito diversificadas e pelo aparecimento de interrogações e novas respostas no plano metodológico” (BARDIN, 2009, p. 21).

Proposta por Bardin (2009) e retomada por Minayo (2007), a análise de conteúdo abrangeu as seguintes fases: leitura pré-análise e exploração do material, tratamento dos resultados obtidos e interpretação dos dados. Para chegar aos primeiros resultados das análises, percorri um longo caminho.

Primeiramente, fiz várias leituras das narrativas, uma de cada vez, ao finalizar as leituras individuais, comecei a fazer leitura comparativa e verificar quais respostas se assemelhavam e quais eram contrárias. As canetas coloridas me auxiliaram muito nesse processo de seleção de material que me renderam, de início, 4 categorias.

Grifei os trechos com canetas de cores diferentes, assim consegui perceber as respostas que se assemelhavam e quais eram contrárias. Fiz os recortes ainda no papel para manusear e movimentar as falas de acordo com cada categoria, auxiliada pelas cores. Para facilitar a análise, separei os assuntos, de maneira a contemplar na categoria 1 e 2, a coordenação pedagógica e a escola e na categoria 3 e 4, a coordenação pedagógica entre a escola e a Pós-Graduação *Stricto Sensu*. Foram selecionadas as partes que se destacavam e verifiquei quais eram divergentes e quais se assemelhavam, depois, foram feitas contextualizações com a parte teórica, apresentando as falas dos autores e as falas das professoras coordenadoras.

Após organizar as narrativas dentro de cada categoria, passei pela banca de qualificação. Nos apontamentos das professoras da banca, foi sugerido que eu direcionasse o meu olhar para as narrativas e explorasse as 3 pistas deixadas pelas professoras coordenadoras em relação ao que elas percebiam no seu cotidiano. Assim, 3 categorias foram elaboradas:

- 1-A ampliação do olhar;
- 2-A relação Teoria e Prática;
- 3-A experiência da pesquisa e a postura investigativa.

Então, novamente, fiz a releitura das narrativas e grifei com canetas coloridas as partes que se assemelhavam e fiz os recortes ainda no papel para manusear e movimentar as falas de acordo com cada categoria. Posteriormente, fui para o computador reorganizar as narrativas. Particularmente, como pesquisadora, acredito que a percepção ao movimentar as falas no papel me deu maior segurança para articular as narrativas com a parte teórica e percebi que foi possível enxergar pontos importantes das falas, que no computador eu não conseguia, mesmo lendo “mil” vezes.

3.4 - OS SUJEITOS DA PESQUISA

As entrevistas foram autorizadas pela Secretaria Municipal de Educação de Rio Claro, que disponibilizou uma relação com o nome das professoras coordenadoras com formação *Stricto Sensu* que haviam participado do curso de Formação de Professores, oferecido pela Secretaria em 2018, do qual eu participei. De um universo de aproximadamente 80 participantes, a secretaria me enviou a lista com os nomes de 6 professoras coordenadoras, e com o número de telefone das escolas em que atuavam. Destas 6, uma delas ainda não havia concluído o mestrado, e como o critério

de inclusão era ter concluído a Pós-Graduação *Stricto Sensu*, optei por entrevistar apenas as outras 5 professoras coordenadoras. Então, fiz o contato com as professoras coordenadoras por telefone e esclareci sobre os objetivos e procedimentos da pesquisa. Todas aceitaram colaborar com a pesquisa. Liguei na escola, na qual elas atuavam, e fiz os agendamentos de acordo com a disponibilidade de cada professora coordenadora.

Foram entrevistadas 5 professoras coordenadoras, que passaram pela experiência da Pós-Graduação *Stricto Sensu* e que atuam como professoras coordenadoras na Secretaria Municipal de Educação de Rio Claro. Foram entrevistadas: 4 professoras coordenadoras com mestrado e 1 professora coordenadora com mestrado e doutorado.

As entrevistas partiram de perguntas norteadores (Anexo 2), quanto ao local, todas foram realizadas nas escolas onde as professoras coordenadoras atuavam, sendo que 4 entrevistas foram realizadas na sala das professoras coordenadoras e 1 entrevista foi realizada na sala do café, por não ter uma sala própria para a coordenação.

Para este estudo, enfatizamos que os nomes das professoras coordenadoras são fictícios, para preservar a identidade das participantes, como foi combinado com elas no ato da entrevista e registrado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Apresento, a seguir, a caracterização das professoras coordenadoras.

PROFESSORA COORDENADORA - ALICE

Alice foi a primeira professora coordenadora entrevistada. Ela tem 36 anos de idade, possui título de mestrado e doutorado em Educação pela UNESP- Rio Claro.

Sua formação foi no magistério, depois em Pedagogia, e tem Especialização em Alfabetização e Letramento. No mestrado e doutorado,

pesquisou sobre a Literatura Infantil. Alice concluiu o mestrado em 2009 e o doutorado em 2017, ambos na área da Educação, na linha de pesquisa de Alfabetização.

A professora coordenadora está na rede municipal há 13 anos; entrou em 2006. Na função de professora coordenadora, está há 5 anos, desde 2014.

A entrevista foi realizada no período da manhã, na sala de café dos professores, e teve duração de 25 minutos, já que era o tempo disponível para aquele momento, devido às demandas da escola. Como estávamos na sala de café, houve movimentação de pessoas na sala.

PROFESSORA COORDENADORA - BRUNA

Bruna também tem 36 anos de idade, cursou magistério, depois Pedagogia. Fez mestrado em Educação na UNESP- Rio Claro, na linha de pesquisa de formação de professores. Pesquisou sobre o professor coordenador na cidade de Rio Claro e finalizou o mestrado em 2013.

Ela iniciou na Rede Municipal de ensino em 2003, como professora substituta e se efetivou na Rede em 2010. Está na função de professora coordenadora, há 5 anos, desde 2014.

A entrevista foi realizada no período da tarde. O local foi na própria sala de coordenação e teve duração de 1 hora e 14 minutos, não ocorreu nenhuma interrupção, pois ela avisou as professoras e funcionários que estaria sendo entrevistada.

PROFESSORA COORDENADORA - CÉLIA

Célia tem 39 anos de idade, tem formação inicial em Pedagogia, curso que concluiu em 2006. Cursou mestrado em Educação na UNESP-Rio Claro, iniciou em 2016 e finalizou em 2018. A Linha de pesquisa escolhida foi: Linguagens, Experiência, Memória e Formação. Estudou sobre a professora coordenadora na Educação Infantil.

Célia está há 10 anos na rede municipal, entrou em 2009. Na função de professora coordenadora, está há 7 anos, desde 2012. Sendo que de 2012 a 2014 era professora coordenadora em outra escola, e na escola atual está desde o final de 2014.

A entrevista foi realizada no período da manhã. O local foi a própria sala de coordenação e teve duração de 41 minutos. No momento da entrevista, havia mais 2 professoras na sala em momento de estudo e permaneceram lá durante todo o tempo.

PROFESSORA COORDENADORA - DANIELA

Daniela, também com 39 anos de idade, tem formação no magistério e em Pedagogia. Possui mestrado na área da Educação pela UNESP- Rio Claro, e escolheu a linha de pesquisa de Alfabetização. Ela estudou sobre o desempenho escolar dos estudantes de 5ª série e finalizou o mestrado em 2008.

Ela está na rede municipal há 13 anos, mas como professora coordenadora está na função há 10 anos, desde 2009.

A entrevista também foi realizada na escola na qual atua, com o horário definido por ela, no início da tarde. O local foi na própria sala de coordenação e teve duração de 27 minutos, pois, além de todas as atribuições que tinha na escola, tinha compromisso na Secretaria da Educação. No momento da entrevista fomos interrompidas somente uma vez para que ela pudesse assinar um documento.

PROFESSORA COORDENADORA - EVA

Eva tem 48 anos de idade, também tem formação em Pedagogia, concluída em 2006. Iniciou o mestrado em Educação (UNESP) em 2009 e finalizou em 2011. Na Linha de pesquisa da Subjetividade, ela estudou sobre o ensino religioso nas escolas públicas.

Está há 13 anos na rede municipal de ensino, entrou em 2007. Está na coordenação há 4 anos, desde o final de 2014 e início de 2015.

A entrevista também foi realizada na escola, no horário definido por ela. O local foi na própria sala de coordenação, teve a duração de 50 minutos e não fomos interrompidas em nenhum momento, pois avisou as demais funcionárias que não poderia ser interrompida.

Todas as professoras coordenadoras entrevistadas fizeram mestrado na área da Educação, na UNESP (Universidade Paulista de São Paulo), na cidade de Rio Claro, sendo que a professora coordenadora Alice, fez mestrado e doutorado, e embora escolhessem linhas de pesquisas diferentes, todas estudaram sobre questões relacionadas ao meio escolar. No entanto, apenas duas professoras coordenadoras (Bruna e Célia) estudaram especificamente sobre o trabalho do professor coordenador. As entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas para a análise e aprovação das entrevistadas e somente após a aprovação, foram utilizadas neste estudo, de acordo com o objetivo proposto.

4- AS ANÁLISES DAS ENTREVISTAS – AS CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA PARA AS PROFESSORAS COORDENADORAS

Em respeito ao leitor, vou retomar algumas informações já descritas na metodologia. Como já mencionado, as entrevistas foram elaboradas com questões abertas, semiestruturadas, para possibilitar um movimento narrativo às professoras coordenadoras que passaram pela experiência da Pós-Graduação *Stricto Sensu*, mestrado/doutorado.

Destaco, como já informei na introdução, que há diferentes nomenclaturas para a função que estou analisando neste trabalho. Na literatura acadêmica, predomina o uso da expressão “coordenador pedagógico”, termo que mantive, neste trabalho, nos momentos de diálogo com a literatura. Diversas redes de ensino, porém, utilizam outros termos para a função como “professor coordenador”, “orientador pedagógico” ou mesmo apenas “pedagogo”.

Na Rede Municipal de Educação de Rio Claro, o termo “coordenador pedagógico” designa o profissional que trabalha junto com os supervisores de ensino e com os professores coordenadores em atividades de formação continuada, planejamento e desenvolvimento de ações no âmbito da Secretaria da Educação. Já o termo “professor coordenador”⁷ é atribuído ao profissional que atua nas escolas, diretamente com os professores e em diálogo com a direção da unidade escolar. Em respeito à nomenclatura utilizada na rede, ao longo da análise, utilizarei a expressão “professora(s) coordenadora(s)” (no feminino, porque todas as entrevistadas são mulheres) para me referir à função que é objeto de minha pesquisa.

⁷ Em relação ao campo de atuação dos profissionais da Educação, na Rede Municipal de Rio Claro: Artigo 7 – V - Professor Coordenador: na coordenação pedagógica da unidade escolar; VI – Coordenador Pedagógico: definido na legislação específica, que regulamenta o Centro de Aperfeiçoamento Pedagógico. <<http://www.educacaorc.com.br/media/biblioteca/21/consolidacaodaleicomplementar2.pdf>> acesso em: 10 mar 20.

Foram entrevistadas 5 professoras coordenadoras, 1 com mestrado e doutorado e 4 com mestrado e todas já foram caracterizadas na metodologia.

Lembrando que aqui é analisado o processo da formação continuada *Stricto Sensu* das professoras coordenadoras, com o olhar voltado para o processo de cada uma e o impacto desse processo em sua atuação.

Nas entrevistas, os discursos das professoras coordenadoras, têm uma regularidade que tem relação com as experiências compartilhadas por elas e mim, pesquisadora. Desta forma, consigo atribuir sentido à fala delas, pois algumas palavras ditas por elas “brilham” porque entendo que são aspectos constituídos por elas e assim, essas palavras de destacam em suas narrativas e consigo formar as categorias que considero serem as lições do processo da pesquisa, na Pós-Graduação *Stricto Sensu*, para essas professoras coordenadoras.

A lição 1 é sobre a ampliação do olhar, de verem coisas que antes do mestrado/doutorado, não viam. A lição 2 é sobre a relação teoria e prática, pois conseguem em sua atuação prática estabelecer relações entre a teoria e a prática em suas ações e conseguem também mostrar essa relação aos seus professores em momentos formativos. A lição 3 é sobre a experiência que elas adquiriram por terem passado pelo processo da pesquisa, não só pelo curso, textos, mas pelas marcas, pelo aprendizado e pelas descobertas teóricas, mantendo assim, em suas atuações como professoras coordenadoras, uma postura investigativa. Assim, nasceram as 3 categorias que analiso a seguir.

Confesso que concluir as análises foi a parte mais difícil do trabalho, em um dezembro caloroso, com ombros cansados e olhos vermelhos.

CATEGORIA 1- A AMPLIAÇÃO DO OLHAR

*O meu olhar é nítido como um girassol.
Tenho o costume de andar pelas estradas
Olhando para a direita e para a esquerda,
E de vez em quando olhando para trás...
E o que vejo a cada momento
É aquilo que nunca antes eu tinha visto,
E eu sei dar por isso muito bem...
Sei ter o pasmo essencial
Que tem uma criança se, ao nascer,
Reparasse que nascera deveras...
Sinto-me nascido a cada momento
Para a eterna novidade do Mundo... (Fernando Pessoa)*

Nessa categoria, discuto os relatos das professoras coordenadoras quanto à percepção da mudança de olhar, após terem passado pela Pós-Graduação *Stricto Sensu*. Em cada entrevista, notei o quanto a Pós-Graduação foi significativa para elas, não só porque estavam submergidas nas correntes teóricas, mas também pela complexidade do processo, as marcas, as vivências e todas as impressões que conseguiram me transmitir por meio de suas narrativas. A mudança do olhar é um dos fatores que todas relataram como se fosse um brilho a mais para que os olhos conseguissem ver além daquilo que está exposto e seguir o caminho mais assertivo.

Ao narrarem, as professoras coordenadoras mudaram seu “olhar de girassol”, aquele que segue as condições do tempo ao redor, e ao “olhar para trás”, ou seja, falar sobre o que viveram e sobre o que mudou, perceberam uma mudança, um “pasma essencial”, um olhar que se surpreende.

Recorro a Larrosa (1994, p. 80) para auxiliar na compreensão desse olhar, que diz que aprender a olhar é “também converter o espaço, uma simples cintilação, em uma série de contornos, de formas reconhecíveis, de

fundos e figuras, de continuidades e transformações”. O autor disserta sobre o aprender a olhar e a professora coordenadora Alice, além de aprender a perguntar o porquê das coisas, confirma o que é para ela aprender a olhar dentro da sua atuação:

Uma observação maior, né, um sentido porque não basta olhar, você tem que olhar e ver o que eu está por trás daquilo, então, hoje eu consigo observar, assim, porque aquilo está acontecendo. (ALICE)

A fala de Alice evidencia o quanto ter realizado a Pós-Graduação ampliou o olhar e mudou a sua forma de fazer as coisas, ela consegue ver além daquilo que está exposto: “É o que a gente faz na pesquisa [...] ver a raiz do problema, ver o que está acontecendo, eu acho que ajudou nessa parte do olhar, de procurar as coisas” (ALICE). É possível compreender em sua fala que, na prática, a mudança desse olhar aparece e reflete no seu trabalho não só em momentos formativos, mas nos corredores da escola mesmo. Nesse andar pelos corredores, pelas salas, Alice se depara com várias situações em seu cotidiano:

[...] porque a gente tem que ficar andando e nesse andar você tem que ter um olhar amplo e você tem que ver tudo que está acontecendo e ao mesmo tempo você tem que ter um olhar específico, se tem alguma coisa pequena acontecendo, se você não vai com esse olhar mais amplo, você não enxerga. (ALICE)

Refletir sobre a nossa prática nos permite ter um “novo olhar” para nossa atuação docente e ainda explorar mais nossos saberes experienciais, e assim, podemos desenvolver “um saber prático baseado em experiência cotidiana com os alunos” (TARDIF, 2010 p. 39). Na fala da professora coordenadora Bruna, o olhar de professor pesquisador é bem marcante. Percebi durante a entrevista que a formação e a pesquisa é prioridade dentro da sua atuação como professora coordenadora pesquisadora:

E tem também o “olhar de professor pesquisador”, né? Quando a gente vai para o mestrado não tem como a gente fugir da pesquisa, então você tem que procurar os materiais, tem que ir atrás. (BRUNA)

Quando a professora coordenadora começa a desenvolver o olhar do pesquisador ela carrega isso, assim fica claro na sua fala, quando relata parte do seu cotidiano na escola:

[...] eu tenho que ter um tempo para ler com calma o planejamento dos professores da semana, tenho que fazer interferências, não é só olhar, bater o carimbo e colocar a data, eu tenho que ver o que está acontecendo, acompanhar na sala para ver se é isso mesmo, fora as questões das crianças que estão com algum problema. (BRUNA)

Esse olhar de professora pesquisadora é essencial para o desenvolvimento da sua função, como mencionei, Bruna pesquisou o coordenador pedagógico em sua dissertação, portanto, o seu discurso é marcado pela formação como prioridade. Sob a ótica das autoras Almeida, Placco e Souza (2016, p. 62),

Investigar os sentidos da coordenação pedagógica implica voltar-se para os processos de subjetivação dos sujeitos que assumem essa atividade profissional, buscando aproximações com o modo como se apropriam e constituem suas ações, o qual se relaciona com sua experiência, sua história pessoal e profissional, seus conhecimentos, seus afetos, seus motivos para exercer a profissão, enfim. E, ao se aproximar dos sentidos, é possível vislumbrar os motivos e necessidades que os mantêm na função, possibilitando a ampliação da compreensão da questão colocada.

Possibilitar a ampliação da compreensão de questões dentro de suas atuações relaciona-se com a maneira que cada professora coordenadora olha para o seu trabalho. O termo ampliação do olhar aparece muito forte nas falas

das professoras coordenadoras, para ajudar a compreender o que é esse olhar, recorro novamente a Larrosa (1994, p. 59), que ensina:

Haveria assim uma espécie de percepção interna que se produziria ao voltar o olhar, este olhar que normalmente está dirigido às coisas exteriores, para si mesmo. Em si próprio haveria “coisas” que se fazem visíveis ao se lhes prestar atenção, ao dirigir a elas o próprio olhar.

Essa forma de olhar tem relação não só com a experiência profissional, mas com a questão pessoal, para elas mesmas. A professora coordenadora Bruna considera-se uma professora pesquisadora e que esse olhar mais ampliado é parte do seu desenvolvimento profissional aliado à experiência da Pós-Graduação, pois além de ampliar o olhar fez com que ela analisasse as questões da Educação de outra maneira, diferente de quem não teve oportunidade de passar por esse percurso, e novamente afirma:

Então, eu acho que o mestrado amplia muito esse olhar para essa questão científica mesmo, do conhecimento, de ser embasado, me ajudou muito. E o que que essa pesquisa foi mostrando para mim foi que, quando eu vim para coordenação ela ampliou muito meu olhar, a sensibilidade do olhar para a formação de professores, que eu vejo que é o ponto principal do trabalho do coordenador pedagógico, mas que muitos ainda não tem isso claro né? (BRUNA)

Na sua atuação, a mudança do olhar é evidente, pois ela carrega as marcas da formação vivenciada na Pós-Graduação, e tem como sua prioridade a formação dos professores.

Passar pela Pós-Graduação gerou um impacto na atuação de Bruna e Aline, como formadoras e mediadoras do trabalho coletivo na escola que também reflete no aprendizado das crianças, pois relatam que tem um retorno muito positivo das professoras. Essa mudança de olhar se estabelece pela mediação da teoria. Elas remetem a uma maior qualificação de seu trabalho e do trabalho das professoras na medida em que iluminam suas práticas por

meio de referenciais teóricos, como apresento na próxima categoria. Trata-se de uma ampliação do olhar oriunda da leitura, do estudo.

Então você vai vendo que o impacto disso, é muito rápido, então se for bem articulado, o trabalho é muito positivo, assim elas não ficam fazendo planejamento em cima de “achismos”, elas fazem o planejamento em cima dos objetivos da educação infantil, em cima do referencial curricular da rede e aí elas vão tentando amarrar os temas assim... e o impacto da formação é indiscutível. (BRUNA)

[...] a mudança aparece assim, eu passei no mestrado eu já comecei a ter uma outra visão em relação à prática de leitura, por exemplo, né, porque a gente começa a ler mais sobre isso e começa a perceber que a leitura não é só uma decodificação, ela não é só a criança verbalizar, vocalizar um texto né, ela vai além da compreensão, vai muito além disso né, vai para a questão de leitura de mundo, experiência de vida dela, então eu achei que foi um marco para mim. (ALICE)

Para Célia, a mudança de olhar trouxe transformações não somente nas questões profissionais, mas também particulares: “esse deslocamento de olhar utópico, mexe muito com a gente sabe, nas suas crenças, nos seus valores...” (CÉLIA). Como afirmam Almeida, Placco e Souza (2016, p. 62-63),

O CP é um sujeito historicamente constituído, isto é, sua constituição se faz a partir de todas as apropriações culturais dos meios e dos grupos dos quais participou; entram nessa constituição as experiências vividas, os conhecimentos adquiridos, as representações e os valores.

Neste esteio, o sujeito não se constitui sozinho e sim em grupo, a professora coordenadora Célia, ao relatar sobre a questão do deslocamento do olhar diante de sua atuação, destaca o quanto esse deslocamento proporcionou outro olhar, e assim, passou a valorizar mais o coletivo e os valores.

A questão desse deslocamento do olhar, que a formação não é linear, né, que não é a minha vontade como formadora. Que não é aquilo que eu penso, é aquilo que está no grupo. Você valoriza certas coisas que você não valorizava antes, até valorizava, mas não como esse olhar. (CÉLIA)

A fala de Célia deixa evidente que para ocorrer o deslocamento de olhar, é preciso sair da individualidade e trabalhar no coletivo. Canário (2001, p. 157) já anunciava que “as situações profissionais vividas pelos professores ocorrem no quadro de sistemas coletivos de ação (organizações escolares), cujas regras são, ao mesmo tempo, produzidas e aprendidas pelos atores sociais em presença”. Célia, em um de seus relatos, fala da importância do momento formativo (HTPI) com as professoras, a cobrança, o interesse por este espaço de diálogos e aprendizagens valorizados por elas:

É muito caro para ela esse momento, se eu não as atendo, elas ficam bravas...Então eu tenho que atendê-las porque elas me cobram isso, no começo eu achava isso estranho, mas hoje tenho um outro olhar, vejo que elas dão importância para esse momento, para esse encontro, que tem um sentido, um significado para elas, então eu fico feliz, porque é importante para elas essa relação, porque acaba sendo uma relação de intimidade, a gente faz terapia quando precisa, a gente chora, a gente conversa, coloca os anseios, as dificuldades, é um momento dentro da formação de professores, então para mim o HTPI é um momento de grande importância, mais até que o HTPC. (CÉLIA)

Na entrevista, Célia fica emotiva ao afirmar que esses momentos têm importância e significado para os professores e destaca o quanto essa relação de maior proximidade é importante para o fortalecimento de um trabalho coletivo na sua escola. A percepção que atribuo à fala dela é que, após o mestrado, o olhar muda, os valores mudam e a sensibilidade com o outro “aumenta”. Como afirma Tardif (2013, p. 64), “a mobilização dos saberes

para a constituição da prática está relacionada com o trabalho coletivo, com a partilha que proporcionam momentos de interlocuções entre a vida profissional, pessoal e social”. Esses momentos formativos são grandes aliados para toda a equipe escolar compartilhar suas experiências e fortalecer as relações em prol da aprendizagem dos seus alunos.

Os relatos de Eva e Daniela também vão ao encontro da fala das outras professoras coordenadoras. Elas afirmam que após passarem pelo mestrado notaram que o olhar é outro: “*“você começa a observar coisas no seu entorno que você não conseguia observar, por causa desse afinamento do olhar”* (EVA). Um aprofundamento, um refinamento oriundo de um modo mais sistemático de lidar com o conhecimento que é específico da Pós-Graduação *Stricto Sensu*:

Com certeza. Totalmente. Muito, influencia em vários aspectos. É um outro olhar sobre a escola, assim uma coisa simples que eu lembro de início, para fazer uma pesquisa na escola com os pais, fazia coleta com eles, tabulava, assim. Essas questões técnicas e o modo de ter uma visão de mais pesquisadora, de ver várias coisas por outro ângulo, ajudar as professoras na escrita dos relatórios, alertá-las para a importância dos referenciais, na forma de escrita. (DANIELA)

Ver as coisas de outro ângulo mostra o movimento da pesquisa presente na fala de Daniela, e também das demais professoras coordenadoras. Assim, elas têm uma postura mais investigativa, porque não é apenas olhar, e a pesquisa contribui para essa mudança de postura. Dialogando com Larrosa (1994, p. 80), “aprender a olhar é racionalizar e estabilizar tanto o olhar quanto o espaço. É acostumar o olho a deslocar-se ordenadamente, a focalizar de forma conveniente, a capturar os detalhes significativos”.

Para Alice, o mestrado foi um marco, no qual conseguiu captar esses detalhes significativos citados por Larrosa (1994), por meio de um olhar que vai muito além de uma questão de leitura, como já observado: “[...] porque a

gente começa a ler mais sobre isso e começa a perceber que a leitura não é só uma decodificação [...] vai muito além disso né, vai para questão de leitura de mundo, experiência de vida dela [da criança], então eu achei que foi um marco para mim” (ALICE).

Em minha compreensão, diante de todo o processo vivenciado, acredito que durante as entrevistas as professoras coordenadoras perceberam-se ainda mais reflexivas ao falarem comigo, pois precisaram parar suas atividades para reviver o processo da Pós-Graduação *Stricto Sensu* e fazer uma interlocução com a realidade cotidiana delas. Ao me relatarem sobre algumas lições que a pesquisa deixou, elas conseguiram articular a vivência da Pós-Graduação e o reflexo dela na atuação como professoras coordenadoras. A palavra olhar aparece na fala de todas as professoras coordenadoras, portanto, sobre o olhar, mais uma vez, destaco Larrosa (1994, p. 80):

Um olhar educado é um olhar que sabe onde e o que deve olhar. E que sabe, em todo momento, que é que vê. Um olhar que já não se deixa enganar nem seduzir. Aprender a olhar é, portanto, reduzir a indeterminação e a fluidez das formas: uma arte da espacialização ordenada, da constituição de singularidades especializadas, a criação de “quadro”.

Esse olhar educado, como diz Larrosa (1994), essa mudança de olhar, após terem passado pela Pós-Graduação *Stricto Sensu*, é notada na fala das professoras coordenadoras entrevistadas, que afirmam que ter passado por este processo impactou diretamente em suas atuações como professoras coordenadoras na Educação Básica, como afirma Eva:

Diretamente! Mestrado te traz outro olhar, porque enquanto você está na sala de aula, dentro do seu território, vou usar Bourdieu, dentro do seu “habitus”, aquilo que você faz é absoluto, tá. Você não consegue ver de forma holística que tem inúmeras situações que colaboram para

aquela sua prática e não é porque você tem a convicção daquela concepção. (EVA)

As falas das professoras coordenadoras vão ao encontro de Cunha (2018), quando afirma que a formação continuada não é exclusivamente o Programa de Pós-Graduação, é muito mais que isso. A contribuição da pesquisa não advém somente das leituras e das sistematizações teóricas, mas também porque passaram por um processo de interação, pois o espaço acadêmico é humanizador e proporciona essas vivências e trocas, ele faz pensar diferente e não deve ser considerado apenas como um espaço de aprendizado técnico. Na categoria 1, os relatos das professoras coordenadoras confirmam essa contribuição.

CATEGORIA 2- A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA

A teoria sem a prática vira 'verbalismo', assim como a prática sem teoria, vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade. (Paulo Freire)

Nesta categoria, vou apresentar, por meio das narrativas das professoras coordenadoras, que a formação teórica adquirida ao passar pela Pós-Graduação *Stricto Sensu* permitiu que elas fundamentassem melhor o que fazem hoje. A maioria delas afirma que não é só fazer, é explicar o que fez e como fez. As professoras coordenadoras relatam sobre os momentos formativos e como eles contribuem para a compreensão das professoras, as quais elas formam, sobre essa relação da teoria e prática.

Em seu papel formador, o coordenador é o grande responsável pela formação dos professores, “no caso dos docentes, estes se desenvolvem principalmente nos contextos de seu trabalho exercido na instituição escolar

onde criam relações alicerçadas em estruturas complexas que as sustentam ou permitem sua alteração” (ALVARADO-PRADA; FREITAS; FREITAS, 2010, p. 370).

Nas entrevistas e na literatura, os HTPCs (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo) e HTPI (Horário de Trabalho Pedagógico Individual) são apontados como os principais espaços de formação dentro da escola pelas professoras coordenadoras. Nesses momentos, ficam submergidas à luz da teoria para uma maior compreensão das atividades a serem realizadas. Questionada sobre a formação continuada dentro da escola, além do HTC e do HTPI, Bruna comenta:

Formação mesmo na escola, são esses momentos, HTPI (individual) e o HTPC (coletivo), mas não que também, nos momentos de café, uns 15 minutos, elas não troquem alguma experiência, ideias, perguntem algumas coisas, acaba também sempre sendo um momento de formação e tem um grupinho também de WhatsApp, das professoras, mas é só quem quer que entra e lá a gente troca muito material, não é receita de bolo assim, faça essa atividade! Não. A gente troca vídeos, que estimulem a criatividade para elas pensarem, assim “ah, através desse vídeo eu posso trabalhar desse jeito”, como tinha uma turma que eu tinha uma atividade sobre por exemplo, jogos, e esses vídeos elas comentam, mas aí é fora do horário de trabalho. (BRUNA)

As coordenadoras relatam que a formação na escola também acontece em pequenos momentos de troca, como relata Daniela: “Eu considero também formação o cotidiano, os corredores, então acredito nisso” (DANIELA). Penso que as professoras coordenadoras relatam que a formação continuada na escola também tem um caráter de socialização mais informal, o que Cunha (2006, p. 238) já havia afirmado sobre a formação que acontece na escola, a qual “[...] tem um caráter de socialização mais informal e é pautada, sobretudo, pelos conhecimentos construídos na experiência do professor, valorizando o saber produzido em contexto”.

Além do HTPI e o HTPC, que é um momento coletivo na formação, toda semana eles estudam 1 hora comigo, individual, então aí eu falo o que? Eles trazem para mim aquelas angústias e a gente vai tentar ver o que é que está acontecendo e a gente vai tentando traçar um plano de ação para ir subsidiando o professor naquilo, então o professor traz o que ele tem de dificuldade e então também eu trago o que eu observo da prática dele para auxiliar. (BRUNA)

Mesmo dividindo angústias, a formação desenvolvida pelas coordenadoras com as professoras e agentes educacionais é vista como um momento de diálogo e troca de experiências. Retomando Diniz-Pereira (2010, p. 2), “concebe-se a escola como um *lócus* privilegiado para o desenvolvimento profissional dos docentes, ou seja, um espaço de construção coletiva de saberes e práticas”.

Em seu relato abaixo, Célia aborda o que já havia sido apontado neste estudo por Cunha (2006) e Rinaldi (2009), as quais compreendem que mesmo que o coordenador tenha inúmeras tarefas na escola, divididas entre o pedagógico e o administrativo, sua função primordial é promover a formação continuada dos professores.

Assim, óbvio que acabei trazendo para minha prática as concepções pessoais acerca do que é o trabalho do professor coordenador, qual é minha concepção de formação, isso está implicado no meu trabalho e na minha concepção, a Formação é em primeiro lugar, é sempre minha prioridade. (CÉLIA)

Percebi que a base teórica apreendida por meio da Pós-Graduação *Stricto Sensu* pelas professoras coordenadoras é fundamental para que elas consigam fornecer uma formação centrada nos problemas de aprendizagem dos alunos, como observado no relato da professora coordenadora Bruna:

[...] aí, nossa olha como está essa escrita! Aí eu expliquei: Ah, é escrita espelhada, escrita espelhada é normal até os

07 anos, a gente tem que ir mostrando isso para ela, mas olha que legal, ela está conseguindo fazer o desenho da letra, eu falo sempre o desenho da letra, porque a letra é um desenho, quando a gente está trabalhando com eles, a gente fala, porque, vocês não desenham vocês, o sol, o cachorro? Então, a letra também é um desenho, e aí eu falo, olha aí como está legal o desenho da escrita dela e tal. Aí (essa professora) no HTPI ela vem e traz: o que você achou da aluna? (BRUNA)

A fala da professora coordenadora Bruna evidencia que, por meio da formação, ela consegue auxiliar a professora, mostrando a teoria, o porquê, daquilo acontecer, como por exemplo o caso de uma aluna que estava com a escrita espelhada. Bruna ainda ressalta a importância do acompanhamento das professoras no cotidiano, que a prepara para orientá-las:

[...] quando eu participo desses momentos na sala, eu conheço melhor como estão os alunos, e aí quando as professoras vêm para HTPI falar sobre aquela criança, eu já sei mais ou menos o que está acontecendo e como eu vou articular isso com elas. (BRUNA).

Como os conhecimentos são construídos na experiência do professor, Bruna relata parte de suas vivências como professora e também como professora coordenadora, e assim, percebo que como professora, já anunciava uma postura reflexiva: “[...] enquanto eu estava na sala eu registrava não só o que eu fazia com as crianças, mas sim, o que eu sentia naquele momento, naquele planejamento, era sempre uma reflexão comigo mesma” (BRUNA).

O relato de Bruna vai ao encontro da afirmação de Nóvoa (1997, p. 25) que anuncia que a formação acontece “através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal”. Mais uma vez, ela mostra-se preocupada com cada professor, de forma individual. Compreendo que ela trabalha no individual para que possa alcançar o coletivo:

[...] meu caderno está sempre lá, meu caderno de campo para eu registrar as minhas impressões, alguns professores que às vezes eu não consigo atingir, aí eu coloco lá, como vou fazer para atingir aquele professor no que eu quero, aí vou retomando essas leituras, vou fazendo essas reflexões, então a escrita para mim é uma coisa que eu desabafo comigo e que me ajuda a pensar, a refletir. Colocar as palavras no papel me ajuda a refletir. (BRUNA)

A formação das professoras coordenadoras dá embasamento para que elas possam cumprir seu papel de formadoras e articuladoras do trabalho coletivo na escola (PLACCO, 2011). Nesse sentido, Garcia e Almeida (2013, p. 218) compreendem que:

um bom modelo de formação continuada acontece quando o formador, ao mesmo tempo em que lida com o coletivo dos participantes, observa, identifica e atende às dificuldades individuais; isso significa reconhecer no grupo representantes de diferentes realidades de escolas em suas complexidades; reconhecer também as distintas práticas exercidas pelos coordenadores pedagógicos para atender às diferentes necessidades e expectativas de seu grupo de professores sem que haja perda do eixo comum das propostas pedagógicas.

Bruna reconhece suas distintas práticas exercidas em função da formação com seu grupo de professores e afirma: “[...] porque muitos, ainda, tem aquele discurso assim: ‘ah, teoria é uma coisa, mas a prática é outra’” (BRUNA). Assim, relata que ao fazer uma intervenção questionando uma de suas professoras, sobre fundamentar o trabalho e seguir o currículo, a professora apresentou-se insegura:

Ah tá, mas então, qual teoria você acha que dá mais certo com o seu trabalho? Professora: “Ah, eu não sei, na escola, faculdade eu estudei tanta coisa, Montessori, Freinet.” Tá e o que eles te trouxeram? “Ah, eu não sei, eu vou fazendo aquilo que eu acho que é melhor” Ah não! Espera aí! Você não tem que achar nada, a gente tem um currículo e esse currículo tem que ser seguido. (BRUNA)

A professora diz que estudou muita coisa na faculdade, mas, de acordo com o relato da coordenadora, não justifica teoricamente as escolhas que faz para realizar sua prática. Vejo que mesmo que essa professora tenha aprendido determinados conteúdos, eles não implicaram numa mudança para que ela desenvolvesse novos modos de ensinar. Portanto, a importância de ter um coordenador como base formativa dos professores é uma grande contribuição para a escola, para os professores e, principalmente, para os alunos. “Aprender é mais do que receber ou obter informações e conhecê-las ou compreendê-las é tornar o aprendizado parte do ser, implicando desenvolver-se com ele” (ALVARADO-PRADA; FREITAS; FREITAS, 2010, p. 369).

Assim, o cotidiano da escola apresenta muitas formas de formação e aprendizagem. O coletivo promove as trocas de saberes, transformando o aprendizado em vivências significativas. Dessa forma, “formar-se é um processo de aprendizagem que se realiza desenvolvendo-se individual e coletivamente dentro da cultura, incorporando-a, criando e recriando-a” (ALVARADO-PRADA; FREITAS; FREITAS, 2010, p. 369).

Alicerçadas pelas suas experiências e formação, as coordenadoras se tornam produtoras de saberes acerca do trabalho na escola e reconhecem sua autonomia para buscar as respostas que precisam para fazer dar certo: “Então, o mestrado me deu muito essa autonomia de buscar na fonte, a teoria que eu preciso para estudar os projetos que eu faço na escola, ver o lado científico” (BRUNA).

E as professoras coordenadoras conseguem fazer essa articulação entre teoria e prática com os seus professores, elas os conduzem a pensar e a refletir sobre o objetivo de uma atividade, como num exemplo relatado pela Bruna, ao questionar uma professora sobre o motivo dela fazer com os alunos uma atividade de pintar o prendedor: “Ah eu vou pintar o prendedor, porque

é legal, porque achei que é bacana pintar o prendedor. Não pera lá!!!! Você vai pintar o prendedor com qual objetivo? Não só para eles pintaram a madeira, mas não, qual é o objetivo disso? (BRUNA). Mais uma vez a professora não consegue justificar suas escolhas teóricas para justificar sua prática:

As professoras dizem: “Ah não sei!”. Então eu falo, então vocês vão trabalhar pintura com prendedor para fazer o movimento de pinça? Abrir e Fechar? Aí o professor fica olhando meio que, aquela cara.... hummm. Então eles pensam a atividade, mas eles não pensam no objetivo da atividade e no mestrado, a gente estuda teoria e tenta relacionar com a prática e eu acho que isso ajuda muito, porque eu não consigo trazer um estudo para elas só pensando na prática, eu sempre explico cada teoria e trago a questão científica, eu sempre trago porque aquilo é importante e o que os autores estão falando sobre aquilo, sempre mostro que não tem uma verdade única. (BRUNA)

Pensar no objetivo da atividade está relacionado com essa prática diária, Zeichner (1993, p.21) afirma que “a prática de todo professor é resultado de uma ou outra teoria, quer ela seja reconhecida ou não”. Portanto, dialogando com Ferreira (2019), é preciso perguntar: que teorias habitam a minha prática? Mesmo que eu não as reconheça, eu preciso parar para refletir o que está por trás da minha ação, por que eu agi daquela forma? É preciso refletir para saber com quais lentes eu olho para o cotidiano. Vejo nos relatos das professoras coordenadoras esses questionamentos acontecerem no cotidiano da escola. E, assim, elas confirmam o resultado dessa prática diária:

[...] mas é o que eu sempre falo para elas (professoras), eu vou apresentar a teoria e depois vou apresentar a prática, tá? Para vocês entenderem por que a gente faz isso, né? Então é muito legal, porque tem professora que fala: “Nossa, eu ia colocando qualquer coisa no meu planejamento, eu via no facebook, achava legal e colocava, eu não entendia que tinha que ter um objetivo para seguir”. “Ah, dentro desse objetivo eu vou desenvolver essa

atividade e não o contrário, então, nessa atividade que eu vou estar desenvolvendo...”. “Ah, acho que eu vou estar desenvolvendo isso”, tipo colocar coisas...e nem era o sentido [...]. (BRUNA)

Para as coordenadoras Alice, Daniela e Eva, os relatos também vão em direção aos pensamentos de Bruna e Célia no que se refere à formação no cotidiano, o fator tempo e planejamento também aparecem nas falas destas três coordenadoras, como segue:

Questão do trato com os alunos, questão de comunicação mesmo, problemas do dia a dia, se eu não consigo fazer esse horário de estudos com elas, isso fica prejudicado né, porque sempre (risos) vai dar um probleminha ou outro, né, e na maioria das vezes o que é que acontece [...] (ALICE).

Os horários de estudos, tanto com as professoras como com as agentes educacionais são destacados pelas professoras coordenadoras como primordiais para que consigam cumprir seu papel de formadoras e proporcionar situações que demandam uma postura reflexiva diante das problemáticas do cotidiano. Para Franco (2003, p. 110), “o processo crítico-coletivo-reflexivo poderá ajudar na construção e na ressignificação dos processos identitário e profissionais”.

De manhã, temos as professoras, à tarde não. Então a rotina das manhãs é mais movimentada, tem os HTPI delas, eu faço atendimento com as professoras, estudamos juntas, refletimos, vejo as demandas, as necessidades, o que tem para fazer, alguma orientação com elas. (DANIELA)

As demandas do cotidiano requerem muito “fôlego” das professoras coordenadoras, pois além da responsabilidade formativa, elas têm que lidar com problemas que são esperados e também com inúmeros imprevistos e,

mesmo assim, a formação com as professoras e com as agentes educacionais são priorizadas.

Olha, eu já tentei me organizar de todas as formas, porque olha (mostrou o mural), todos os dias tenho reunião de pais, tenho uma pauta que falo na reunião de pais, então, além da reunião de pais e HTPI com os professores, eu dou a formação para os agentes educacionais, então 1 semana eu passo com formação com professores e 1 semana só com os agentes. Nós temos 40 agentes educacionais. (EVA)

Mesmo com os momentos de formação às vezes comprometido pela rotina, pelos imprevistos e demandas, todas as professoras coordenadoras conseguem fazer a formação com seus professores. Refletindo sobre o próprio trabalho, como coordenadoras e na formação, contagiam os professores com questionamentos para que eles consigam perceber a teoria na própria prática. Além disso, elas relacionam a teoria e a prática em seu próprio trabalho, na medida em que reconhecem o caráter formativo e teoricamente embasado de sua prática.

A potência do trabalho das professoras coordenadoras traduz-se em poder dar fundamentação à prática das professoras e marcar o caráter articulador do trabalho coletivo. É a articulação de uma práxis coletiva (FREIRE, 1999) que permite um trabalho mais bem fundamentado na escola. Nesse sentido, as autoras Sadalla e Sá-Chaves (2008, p.182) afirmam que:

Destaca-se a necessidade da reflexão sobre e para a prática, tendo como base a discussão crítica das teorias como elemento fundamental para a melhoria de práticas de ensino, em que o professor é ajudado a compreender o seu próprio pensamento e a refletir criticamente sobre sua prática, construindo e (re)significando seu saber-fazer, entrelaçando a ele novos instrumentos de ação.

A discussão das teorias para melhoria das práticas é fundamental para que as professoras coordenadoras reconheçam a dimensão do seu papel como articuladoras do trabalho coletivo.

É diferente da prática, pela prática, quer dizer, eu me constituí como professora, eu tenho como parâmetro a minha prática, aí eu quero generalizar ou alinhar a minha prática, mas a minha formação, primeiro no mestrado que me fez ver [...]. (EVA)

Considerando a escola como um laboratório de aprendizagem e o cotidiano com várias demandas a serem resolvidas, “as situações-problema que o professor vivencia no contexto de sua prática educativa lhe impõem novas ações criativas” (NUÑEZ; RAMALHO, 2005, p. 87). Assim, como evidencia a professora coordenadora Eva, a cada momento formativo, uma dificuldade, e assim, também procura preparar os HTPCs de acordo com a necessidade de cada professor.

Os nossos HTPCs são em cima, mesmo, das necessidades. Então, agora acabou o primeiro bloco que a gente teve uma palestrante com a fono, já teve um que falou sobre deficiência, já teve um que veio falar da questão motora e, assim, a gente vai construir a nossa proposta. (EVA)

A professora coordenadora Bruna relata que faz a formação primeiro com as professoras, para as professoras entenderem o sentido daquela atividade, para depois elas reproduzirem com as crianças, sempre com um objetivo e não fazer por fazer, e assim, ela percebe esse impacto da formação no cotidiano:

[...] então, quando eu comecei aqui, mesmo trabalhando nos HTPC trazendo teoria, vídeos e mostrando na prática, elas falavam para mim por exemplo que estavam na aula da faculdade, tipo: “Nossaaaaaa, parece que eu estou numa aula da faculdade!” Então, eu trazia textos da literatura infantil, qual idade, o que temos que trabalhar, quais são as especificidades, o que é que a gente tem que garantir,

quais são os direitos de aprendizagem das crianças, eu fui entrando em cada tema. Então, foi muito legal, porque eu percebi esse impacto desse trabalho na sala. Os professores que não têm essa bagagem, sempre ficam reproduzindo as mesmas coisas, aquelas aulas monótonas, não tem muita criatividade para pensar coisas diferentes, aí quando você começa a estudar você começa vendo o impacto disso na sala. (BRUNA)

O coordenador pedagógico é um dos profissionais que aparece na literatura como elemento fundamental para a realização da formação continuada na escola. Ele certamente fará toda a diferença nos momentos formativos com seus professores, evitando, assim, que eles reproduzam a mesmas coisas. Como apontam Gouveia e Placco (2013), o coordenador constitui peça chave para o desenvolvimento da formação permanente nas escolas, além de ter um papel fundamental na perspectiva colaborativa de formação. Acrescentam as autoras:

É o CP que tem as condições para propor bons momentos de formação nos horários de trabalho coletivo previstos na escola, para organizar grupos de estudo, planejar as ações didáticas junto com os professores, fazer orientações por séries, exercer de fato o papel de um articulador de aprendizagens. Ao assumir esse papel, o CP se responsabiliza, junto com o professor, pela qualidade da aprendizagem dos alunos. (GOUVEIA; PLACCO, 2013, p. 70)

As lacunas na formação inicial dos agentes educacionais e das professoras aparecem nas formações, e são notadas nos momentos de diálogos, assim como relatam as coordenadoras Eva e Célia.

A gente tem recebido professores que tem dificuldades, e a gente entende que a teoria é muito importante... a formação também se dá no campo de trabalho. Então, os estágios supervisionados são muito importantes, mas eu percebo que a gente se coloca na cadeira de estagiário, a gente só observa os erros do professor, a gente não foi treinado na universidade para fazer: “o que eu faria no lugar dele?” (EVA)

Embora esta pesquisa não tenha a intenção de discutir as lacunas da formação inicial, compreendo ser relevante apresentar estas falas para dar ainda mais destaque às professoras coordenadoras que passaram pelo processo de formação continuada *Stricto Sensu* e que, assim, conseguem dar suporte aos professores e aos agentes educacionais da escola em seus momentos formativos

Então, eu vou trabalhar agora essa semana com as agentes, para explicar como é a rotina, para que ela serve, essa questão do atravessamento do trabalho do professor, aqui foi a primeira escola que tem professor desde o berçário, a rede toda tem desde 2018, aqui tem desde 2014. Então a secretaria implantou aqui, esses anos ficamos fazendo essa experimentação, aí a gente viu a oportunidade de se colocar na rede pública toda. E como é algo muito novo, pois muitas pessoas não tiveram isso na formação inicial, é algo muito novo, até de políticas públicas, os professores ficam muitos perdidos com essa situação do cuidado. (CÉLIA)

São vários os espaços de aprendizagem e de formação do professor, de acordo com Canário (2001, p. 156), “a sabedoria não garante a competência. Muitas pessoas qualificadas não se revelam competentes, e o inverso também se verifica”. O autor ressalta que a experiência deve ser considerada como instrumento de aprendizagem, pois ela também nos ensina, e ainda afirma que “nenhum professor é definitivamente competente ou incompetente, independentemente dos tempos e dos lugares” (CANÁRIO, 2001, p. 156). Sobre a formação do processo de pesquisa, Eva relata: “então, eu tinha um conhecimento da teoria, depois transformada em prática, relacionada com a pesquisa. Eu percebo que um professor que não passa por essa formação, por esse viés da formação de pesquisa, é diferente”. (EVA)

Sob a ótica de Cunha (2018), a formação continuada não se justifica pela atualização de informações, nem para suprir lacunas da formação inicial,

ela vai atender uma especificidade. Ela é justificada para apoiar a reflexão do professor enquanto ele atua. Ela é contínua.

[...] então, no meu mestrado, fez muita diferença, porque quando você sai da graduação e quem não fez magistério, não tem essa prática, vai para a sala de aula só com teoria, então você chega dentro da sala de aula e fala: E agora? Como faço a teoria ser real na minha prática? Então, acho que esse é o grande problema da maioria dos professores que saem da graduação e vão para a sala de aula. E aí, quando você começa a estudar, e você começa a ver esses entraves acontecendo entre teoria e prática, entre o fazer do professor, o se constituir professor, que não é prática neutra, que é preciso de muita ajuda para se constituir o professor, não é tranquilo essa constituição do professor.(EVA)

Na ótica da coordenação, há enormes desafios existentes na função de formadora, os entraves acontecem no cotidiano e as professoras coordenadoras precisam de suporte teórico para potencializar os diálogos entre os atores da escola, em busca de solução para os problemas encontrados no cotidiano. Os problemas do cotidiano são grandes motivadores para buscarmos melhorar sempre, assim, buscamos formação contínua, não temos controle daquilo que será significativo para nossa experiência (CUNHA, 2018).

Para fechar esta categoria, entendendo a necessidade da articulação teoria e prática, retomo o pensamento de Freire (1989), para que não nos percamos no verbalismo ou no ativismo, num discurso vazio ou numa prática sem a consciência daquilo que a fundamenta.

Quando não tomamos consciência daquilo que fundamenta a nossa prática, não somos sujeitos dela, visto que alguém a pensou por nós. É preciso reverberar “a ação criadora e modificadora da realidade” no ato educativo.

As professoras coordenadoras ilustram suas ações criadoras e mostram como conseguem modificar a realidade diante dos problemas que

emergem do cotidiano da escola. A articulação teoria e prática permite a criação e a modificação da realidade da escola.

CATEGORIA 3 – A EXPERIÊNCIA DA PESQUISA E A POSTURA INVESTIGATIVA

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. (Jorge Larrosa)

Para me auxiliar na análise da categoria 3, retomei a pergunta inicial da pesquisa. Se a experiência da Pós-Graduação me mostrou como trabalhar com as dificuldades que movem o meu fazer, como ela contribuiu para a atuação do coordenador pedagógico que passou por esse processo e é responsável, para além de tantas outras funções, trabalhar com a formação dos seus professores?

Consegui perceber nas narrativas que, ao longo das entrevistas, cada professora coordenadora, com sua paixão pela escola e com sua experiência de várias ordens, deixava nas falas, suas marcas. De acordo com Ferreira (2019), cada professor é autor do seu processo formativo. A escola é um espaço privilegiado de aprendizado, é na escola que encontramos professores de vários lugares, com várias histórias.

Sobre a Experiência da Pós-Graduação *Stricto Sensu*, o processo, as vivências e não somente o processo da pesquisa em si, foi possível perceber que as narrativas das professoras coordenadoras evidenciaram as lições aprendidas:

É eu acho que o mestrado, ele é muito engrandecedor, a experiência em si é muito engrandecedora. Eu não consigo dissociar as aprendizagens do mestrado, como as aprendizagens da pesquisa, porque para mim, está muito implícito. O que implicou no meu trabalho eu não saberia te dizer se foi só por conta do mestrado, mesmo porque, esse mestrado teve um sentido para mim, porque tratou da minha experiência, mas foram lições apreendidas, né? (CÉLIA)

O processo de Pós-Graduação, possibilitou que lições fossem apreendidas, tendo implicação direta no trabalho delas, não pelo título em si, mas pela experiência do mestrado/doutorado com o trabalho: “[...] as relações, o status, o empoderamento, não mudou nada, para mim a experiência é muito mais significativa” (CÉLIA). Por isso é tão importante investir na pessoa e dar estatuto ao saber da experiência (NÓVOA, 1997).

[...] a própria experiência de si não é senão o resultado de um complexo processo histórico de fabricação no qual se entrecruzam os discursos que definem a verdade do sujeito, as práticas que regulam seu comportamento e as formas de subjetividade nas quais se constitui sua própria interioridade. É a própria experiência de si que se constitui historicamente como aquilo que pode e deve ser pensado. A experiência de si, historicamente constituída, é aquilo a respeito do qual o sujeito se oferece seu próprio ser quando se observa, se decifra, se interpreta, se descreve, se julga, se narra, se domina, quando faz determinadas coisas consigo mesmo, etc. E esse ser próprio sempre se produz com relação a certas problematizações e no interior de certas práticas. (LARROSA, 1994, p. 43)

Como professora e pesquisadora que passou pela Pós-Graduação *Stricto Sensu*, hoje, consigo identificar nos momentos formativos pelos quais passei, o quanto eu, como sujeito em constituição, observei, decifrei, interpretei, descrevi, julguei, narrei e dominei. O saber de experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana. De fato, a experiência é uma espécie de mediação entre ambos. É importante, porém, ter presente que, do ponto de vista da experiência, nem “conhecimento”, nem “vida”

significam o que significam habitualmente (LARROSA, 2002, p. 19-20). “Não por causa do título, não, mas pela experiência, a experiência me possibilitou a pensar de uma outra forma que hoje impactou no meu trabalho” (CÉLIA).

Ter títulos, não significa ter experiência. Pensar de outra forma só é possível quando alguma experiência te marca de tal maneira que você muda o seu modo de ver as coisas. A pesquisa da Pós-Graduação, além do conhecimento e das vivências que proporciona, é uma experiência privilegiada de reflexão sobre a prática. Tudo tem uma resposta, como relata Eva:

Dentro da Educação, as coisas não acontecem por acaso, elas têm resposta, o problema é que muitas vezes não conhecemos essas respostas e outras vezes é porque a gente não se debruça para descobrir essas respostas, ou seja, a postura investigativa e a graduação não te oferece isso, você só vai encontrar isso através do mestrado, ou você pesquisa, ou pesquisa, não tem outro caminho. (EVA)

Tudo tem resposta, basta se debruçar sobre o problema para descobri-la e a pesquisa permite descobertas que auxiliam as professoras coordenadoras em suas práticas como professoras formadoras.

Retomando Cochran-Smith e Lytle (1999, p. 47), “os professores e os professores em formação que assumem uma postura de investigação trabalham em comunidades para gerar conhecimento local, teorizar sobre sua prática, interpretar e questionar a teoria e a pesquisa de outros”. As autoras, ao referirem-se à *investigação como postura*, exaltam a capacidade de interpretação e teorização que essa postura promove aos sujeitos.

A Investigação como postura não coincide com a prática da investigação no mestrado/doutorado. Para Nuñez e Ramalho (2005, p. 104), “pesquisar implica plasticidade nas ideias sobre a realidade educativa, além da disposição de participar da busca de formas democráticas de educação.

Dessa maneira, a pesquisa se integra à própria concepção de professor profissional”. Para as professoras coordenadoras, a questão é que a experiência da pesquisa sistemática da Pós-Graduação possibilitou uma mudança em sua postura.

Novamente, dialogo com Cunha (2018), que se refere aos problemas do cotidiano como grandes motivadores para buscarmos melhorar sempre, assim, buscamos formação contínua, uma vez que não temos controle daquilo que será significativo para nossa experiência. Nesse sentido, acredito que buscamos a formação contínua porque percebemos que as respostas não estão dadas no cotidiano: “[...] e a lição maior que a gente aprende é que tudo tem uma resposta, então, a pesquisa nos ajuda a encontrar as respostas para solucionar os problemas” (EVA).

Para Tardif (2010, p. 67), a socialização escolar do professor é marcada por referenciais de ordem temporal, “a temporalidade estruturou, portanto, a memorização das experiências educativas marcantes para a construção do Eu profissional, e constitui o meio privilegiado de chegar a isso”. Lembrando que o autor se refere ao tempo que é vivido.

O mestrado contribuiu muito para minha vida, e quando eu falo mestrado eu falo tudo que foi associado a ele, por exemplo: o grupo de estudos, a professora orientadora, as meninas, os eventos, os Congressos, todas as oportunidades que eu tive naquele período. (DANIELA)

Todo o processo vivido trouxe muitas contribuições para a constituição de Daniela como professora coordenadora. O tempo vivido é diferente do tempo cronológico, pois está relacionado com as experiências que possibilitaram a constituição do profissional. Essa socialização emerge das vivências do cotidiano, essa experiência pode não ser adquirida por quem tem mais anos de trabalho, mas sim, para aqueles que realmente vivenciaram momentos escolares marcantes (LARROSA, 2002).

Pude identificar que a experiência da pesquisa permitiu que as professoras coordenadoras observassem a si mesmas e aos outros, dentro de cada contexto.

Um olhar investigativo, ele vai ser sensível para perceber se aquele professor está com problemas, se o problema dele é emocional ou teórico, se ele não se descobriu, pode ser, tipo, eu tenho toda essa teoria, mas eu não me encontrei, e acontece!! E aí você vai ajudar aquele professor a olhar a sua prática, você orienta, olha no seu relatório faz isso, faz isso, então com que linha, qual é sua concepção de Educação? Tem professor que sai da graduação sem saber qual é a sua concepção de Educação. E se aquilo para o coordenador não está claro, como ele ajudar? Então [o mestrado] faz muita diferença! (EVA)

Refletir sobre a nossa prática, por meio de nossas concepções, contribui para nossa atuação docente e ainda conseguimos explorar mais os nossos saberes experienciais, e assim, podemos desenvolver “um saber prático baseado em experiência cotidiana com os alunos” (TARDIF, 2010, p. 39). Ter um papel formativo e uma cultura de investigação auxiliam as professoras coordenadoras no desenvolvimento de uma habilidade de interpretação entre seus pares. “Então, o professor pesquisador que tem esse olhar de investigação, porque $2 + 2$ tem que dar 4, se não der 4, alguma coisa está errada, eu vou pesquisar, ele vai chegar num lugar e aí que eu vou conseguir ajudar aquele professor” (EVA).

Para Ferreira (2014, p. 55), “o exercício reflexivo precisa ser ensinado, porém dentro de sua própria lógica e de seus próprios parâmetros. O aprendizado sensível e reflexivo acontece na ação enquanto as atividades ocorrem”. A Formação teórica junto com a experiência permitiu que as professoras coordenadoras fundamentassem melhor o que fazem. “Então, o mestrado me ajudou muito a ter esse olhar de professor mais pesquisador, de saber o porquê eu estou fazendo aquilo, do suporte teórico ser tão importante” (BRUNA).

A postura investigativa permite às professoras coordenadoras visualizar as possíveis soluções para os problemas encontrados no seu dia a dia. Ter um papel formativo e uma cultura de investigação auxiliam as professoras coordenadoras no desenvolvimento de uma habilidade de interpretação entre seus pares, para propor espaços de formação com seus professores de forma acolhedora e, possivelmente, assertiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste momento, retomo o objetivo do meu trabalho: compreender quais as contribuições da Pós-Graduação *Stricto Sensu* para a formação das professoras coordenadoras e as implicações da atividade de pesquisa para atuação na Educação Básica. E assim, apresento quais foram essas contribuições.

As contribuições para as professoras coordenadoras não são significativas apenas porque leram um montante de textos na Pós-Graduação *Stricto Sensu*, mas sim porque essas leituras estão inseridas em processos de interação, além do contato com os procedimentos sistematizados que a pesquisa exige. As relações que se produzem no espaço da formação *Stricto Sensu* não são as mesmas que se produzem na sala de aula no cotidiano da escola e essa troca, essa aproximação universidade/escola é um encontro cheio de possibilidades. Além de proporcionar uma formação técnica, o espaço de produção acadêmica é um espaço de humanização, ele faz pensar diferente.

As lições da pesquisa para as professoras coordenadoras, como representadas pelas 3 categorias elaboradas neste trabalho, ilustram a contribuição da Pós-Graduação *Stricto Sensu*, destacando alguns pontos.

Na categoria referente à Ampliação do Olhar, as professoras coordenadoras aprendem a observar melhor os acontecimentos do cotidiano e se esbarram nas dificuldades que movem o seu fazer e, por meio dessa ampliação do olhar, conseguem fundamentar as suas ações. Elas ampliam o olhar e olham com mais sensibilidade, e assim, reconhecem a própria autoria no trabalho e passam a intervir melhor nesse cotidiano.

Na categoria da Relação Teoria e Prática, as professoras coordenadoras conseguem estabelecer essa relação dentro da complexidade que o cotidiano escolar apresenta. Com o apoio das teorias, elas conseguem oferecer aos professores suporte teórico e prático, dando visibilidade a uma

dimensão articuladora em seus momentos de interlocução com seus pares, assim, a discussão teórica potencializa suas ações.

Na categoria sobre a Experiência da Pesquisa e a Postura Investigativa, as professoras coordenadoras conseguem sustentar uma postura investigativa que se reflete em suas ações e intervenções realizadas no cotidiano da escola. A cultura de investigação mantida por elas permite a articulação do trabalho coletivo na escola e reverbera um trabalho de muita qualidade. As marcas advindas da formação *Stricto Sensu*, além da experiência, aparecem durante suas atuações no cotidiano.

As lições da pesquisa para as professoras coordenadoras apresentam-se de forma positiva e “engrandecedora”, como adjetivou uma delas. Compreendo que esse trabalho dá voz às professoras coordenadoras e visibilidade à formação delas. A experiência que todo o processo de formação continuada proporcionou reflete diretamente na atuação diária das professoras coordenadoras como formadoras.

Essa pesquisa defende a Pós-Graduação *Stricto Sensu* como um lugar também para professores/coordenadores da Educação Básica. Muitas vezes, profissionais da Educação Básica têm seu espaço reduzido no mestrado ou no doutorado, devido à incompatibilidade de horários entre o trabalho na escola e as disciplinas e atividades no espaço universitário, bem como à valorização, em alguns contextos, de pesquisadores em dedicação exclusiva em detrimento de profissionais que mantêm parte de sua carga de trabalho.

Acredito que meu trabalho valoriza a contribuição dos conhecimentos que essas professoras coordenadoras produziram na Pós-Graduação, com destaque à postura investigativa que favorece a relação teoria e prática, estabelecendo como um marco o lugar de professores/coordenadores dentro da Academia. Isso é potencializado, em especial, quando há maior proximidade e diálogo entre as instituições de Educação Básica e de Ensino Superior, como é o caso da Rede que analisamos.

A Pós-Graduação *Stricto Sensu* inaugura uma experiência de pensar no próprio trabalho e fortalece uma defesa política para a formação do profissional que atua na Educação Básica.

Defendo a ideia de que a experiência é única e intransferível, só quem passa pelo processo pode mensurar o seu tamanho e seu impacto diante dos desafios diários, sejam eles de ordem pessoal ou profissional.

As lições relatadas pelas professoras coordenadoras me tocaram e, hoje, me identifico com elas, vejo o quanto eu aprendi e como a pesquisa me transformou.

O aprendizado para mim é um processo contagiante! A pesquisa viabilizou o caminho para o encontro de respostas. As discussões teóricas, as reflexões, me ajudaram a entender cada passo dentro do mundo da formação. Neste momento, consigo olhar para a minha formação e entender todo o processo pelo qual passei. A cultura de investigação te leva para um lugar maior, você consegue desenvolver outra habilidade de interpretação, se esbarra em pontos que te fazem refletir e pensar em um universo maior.

Para mim, esta pesquisa trouxe uma contribuição inestimável. Como pesquisadora, envolvida com a minha temática, como uma professora que passou pelo processo de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, destaco algumas lições que foram marcantes. As entrevistas, a escrita, o “atravessamento de barreiras” pelo qual passei e, principalmente, todo o processo vivido.

As entrevistas, porque ouvir o outro não requer apenas um ouvido aguçado, mas sim, uma sensibilidade para captar aquilo que não foi dito. Eu achava que iria encontrar nas entrevistas, respostas de acordo com as minhas perguntas, de forma sistematizada.

Quando fiz a primeira entrevista, estava certa de que tinha feito um bom trabalho. Eu perguntei e a professora coordenadora respondeu, e pronto, mas não era isso. Em conversa com meu orientador ele me explicou que eu precisava ir além, avançar no diálogo e deixar que as narrativas aparecessem

de forma espontânea para que, na hora que eu fizesse as análises, eu conseguisse identificar o que estava dito nas “entrelinhas”. A partir da segunda entrevista eu estava mais confiante, e entendi que fazer o movimento das questões de forma natural me trariam as narrativas. A minha escuta mudou de tal forma que eu não conseguia mais pensar nas perguntas, apenas no diálogo que elas deveriam proporcionar. Aprender esse movimento para mim, foi mágico!

A escrita, porque ela me ensinou que, mesmo sendo um processo solitário, ela te move e te faz navegar pelas margens do conhecimento. E nesse conhecimento só é possível chegar se apropriando de outras “vozes”, porque mesmo sendo solitário, o meu processo de escrita também foi um processo de diálogo, tanto com os autores, quanto com as professoras coordenadoras. No lugar de mediadora de tantos sujeitos, a escrita me fez pensar sobre meu comportamento e minhas atitudes perante cada texto lido e interpretado, como eu me posicionaria por meio da fala de outros sujeitos, pois mesmo falando na mesma direção, cada sujeito é único e carrega suas marcas. A minha responsabilidade como pesquisadora me motivou a ficar submergida nas leituras e na escrita, de forma a conseguir mediar todas essas “vozes”.

E o “atravessamento de barreiras”, leituras que te bloqueiam e que te impedem de escrever (atravessar), mas que quando você escolhe atravessar, depois de muitas lágrimas e ombros exaustos, no final, agradece a Deus por não ter desistido. Entrevistar pessoas com mais formação e experiência profissional do que eu, também fez parte de um atravessamento de barreiras. O respeito e a humildade intelectual não são apenas essenciais para manter relações sociais, mas te fazem crescer como ser humano.

A superação de barreiras me fez compreender o sentido de experiência pela forma como me atravessou. Não haveria experiência, se não houvesse marcas.

Quanto ao processo vivido, além de me auxiliar a desenvolver a cultura de investigação, destaco que a principal lição para mim não foram apenas os conteúdos apreendidos, mas todo o processo. Os desafios na estrada, a atenção nas aulas, os abraços nos corredores, o acolhimento dentro dos sorrisos, o apoio em dias de tensões a cada apresentação. Descobri a força das amizades, na sala, no corredor, na pausa para o café, muitas vezes, uma pausa breve, mas cheia de interrogações. Ao viver esses momentos consegui pensar, sonhar e realizar e, hoje, após ter passado pelo processo todo, me identifico com as palavras de Larrosa (2002), pois a experiência é aquilo que nos passa, nos toca e nos transforma. Assim, essa experiência na Pós-Graduação *Stricto Sensu* passou, me tocou, me atravessou e me transformou, como pessoa e como professora.

A experiência da Pós-Graduação *Stricto Sensu*, assim como aconteceu com as professoras coordenadoras, também me levou a ter um novo olhar para o meu trabalho como professora e como pessoa, e essa experiência impactou diretamente o meu percurso profissional e pessoal, porque além do privilégio de conseguir cursar o mestrado, me sinto, agora, pertencente ao mundo da docência, pois antes me sentia apenas “formada”. Falando do lugar de professora, lidando com as dificuldades dos alunos, percebi durante meu percurso na Pós-Graduação *Stricto Sensu*, o quanto a formação de cada aluno, influencia no modo de aprender.

Vejo essa experiência como única e imensurável, pois, mesmo eu relatando para alguém como é estar na Pós-Graduação, as pessoas podem ter uma noção do processo, mas somente quem passa por ele pode sentir o quanto ele é único e engrandecedor. Não tem como sentir sem passar por isso, e eu senti que, quando passei, me tocou e me transformou, e esse processo permitiu que eu atravessasse as “barreiras” e alcançasse meus objetivos.

Na vida, há vários obstáculos cotidianos e temos que passar por várias “barreiras” para chegarmos no final do processo. Porém, algumas delas,

podem ser gigantescas e seremos obrigados a buscar outros caminhos para alcançarmos o objetivo final. Penso que os desafios existem para serem vencidos, e assim, nos fazerem pessoas melhores. Então, mesmo quando se deparar com uma “barreira”, busque outros caminhos, mas escolha “atravessar”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2011.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. Formação Continuada de professores no contexto de trabalho: do prescrito ao executado. **Revista @mbienteeducação**. Universidade Cidade de São Paulo, vol. 7, nº 3, p. 485-93. set/dez, 2014.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. Legislado *versus* executado: análise das atribuições formativas do coordenador pedagógico. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 27, n. 64, p. 70-94, jan./abr. 2016.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de. Sentidos da coordenação pedagógica: motivos para permanência na função. **Psicologia da Educação**, São Paulo n. 42, p. 61-69, 2016. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S141469752016000100006&script=sci_abstract&tlng=en> Acesso em: 04 dez. 2019.

ALVARADO-PRADA, Luis Eduardo. **Formação participativa de docentes em serviço**. Taubaté: Cabral Editora Universitária, 1997.

ALVARADO-PRADA, Luis Eduardo; FREITAS, Thaís. Campos; FREITAS, Cinara. Aline. Formação continuada de professores. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, maio/ago. 2010.

ALVARADO-PRADA, Luis Eduardo; ROSA, R. M.; OLIVEIRA, V. F. A formação continuada de professores e a caracterização da comunidade escolar: os pais. *In*: ENCONTRO DE PESQUISAS EM EDUCAÇÃO DO CENTRO OESTE, 6., 2003, Campo Grande. **Resumos...** Campo Grande: ANPED, 2003.

BARDIN, Lawrence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2009.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=13072:qual-a->

[diferenca-entre-pos-graduacao-lato-sensu-e-stricto-sensu](#). Acesso em: 17 dez. 2019.

CANÁRIO, Rui. O Professor entre a Reforma e a Inovação. *In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; SILVA JUNIOR, Celestino Alves da. (Org.). **Formação do educador**: organização da escola e do trabalho pedagógico.* São Paulo: Editora Unesp, 1999.

CANÁRIO, Rui. **Educação de adultos**: um campo e uma problemática. Lisboa: Educa, 2013.

CANÁRIO, Rui. O papel da prática profissional na formação inicial e contínua de professores. *In: **Presidentes do Congresso***. 2001. Lisboa. p. 151. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/voll1c.pdf>. Acesso em: 26 maio 2018.

CASTRO Marcelo Macedo Corrêa; AMORIM, Rejane Maria de Almeida. A formação inicial e a continuada: diferenças conceituais que legitimam um espaço de formação permanente de vida. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 95, p. 37-55, jan.-abr., 2015.

CHRISTOV, Luíza Helena da Silva. Educação continuada: função essencial do coordenador pedagógico. *In: BRUNO, Eliane Bambini; ALMEIDA, Laurinda Ramalho; CHRISTOV, Luíza Helena da Silva (Org.). **O Coordenador Pedagógico e a Educação Continuada***. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

CHRISTOV, L. H. da S. Educação continuada: função essencial do coordenador pedagógico. *In: GUIMARÃES, A. A. (Org.). **O Coordenador pedagógico e a educação continuada***. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2007.

COCHRAN-SMITH, Marilyn.; LYTLE, Susan. L. Relationships of knowledge and practice: teacher learning in communities. **Review of Research in Education**, USA, n. 24, p. 249 –305, 1999. (Tradução: Relações de conhecimento e prática: aprendizado de professores em comunidades).

COCHRAN-SMITH, Marilyn; LYTLE, Susan L. **Inquiry as stance**: practitioner research for the next generation. New York: Teachers College Press, 2009.

CUNHA, Renata Cristina Oliveira Barrichelo. **Pelas telas, pelas janelas: a coordenação pedagógica e a formação de professores nas escolas**. 2006. 272 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em:

<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/252907> Acesso em: 7 ago. 2018.

CUNHA, Renata Cristina Oliveira Barrichelo. Universidade Metodista de Piracicaba. Ementa da disciplina do Programa de Pós-Graduação em Educação. **Formação de Professores e Trabalho Docente**. Piracicaba. 2018.

DAVIS, Claudia Leme Ferreira et al. Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros. **Estudos & Pesquisas Educacionais**. Agosto de 2011- Fundação Victor Civita. São Paulo. 2011.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. E. Verbetes 'formação continuada de professores'. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. C; VIEIRA, L. F. (Orgs.). **Dicionário "Trabalho, profissão e condição docente"**. Belo Horizonte: GESTRADO/UFGM, 2010. Disponível em: <http://www.gestrado.org/index.php?pg=dicionario-verbetes>. Acesso em: 25 ago. 2018.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Formação de professores, trabalho e saberes docentes. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v.24, n.3, p. 143-152, set-dez, 2015. Disponível em: <https://serr.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/7847/6006> acesso em 13 ago 2018.

FERREIRA, Luciana Haddad. **Educação estética e prática docente: exercício de sensibilidade e formação**. 2014. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, SP. Disponível em: http://www.repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/254170/1/Ferreira_LucianaHaddad_D.pdf. Acesso em: 15 maio 2019.

FERREIRA, Luciana Haddad. Universidade Metodista de Piracicaba. Aula no Núcleo de Formação de Professores, Trabalho Docente e Políticas Educacionais no Programa de Pós-Graduação em Educação. **Formação de Professores e Trabalho Docente**. Piracicaba. 2019.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia como ciência da educação**. Campinas: Papyrus, 2003.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Da Pedagogia à coordenação pedagógica: Um caminho a ser re-desenhado. In: FRANCO, Maria Amélia Santoro; CAMPOS, Elisabete F. Esteves. (Orgs). **A coordenação do trabalho pedagógico na escola. Processos e práticas**. Santos (SP). Editora Universitária Leopoldianum. 2016.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

GARCIA, Marilene; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Formação continuada para coordenadores pedagógicos: e a escola, como fica? **Educação & Linguagem**, v. 16, n. 1, p. 205-220, jan.-jun. 2013.

GATTI, Bernardete Angelina. Formar professores: velhos problemas e as demandas contemporâneas. *Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 12, n. 20, p. 473-478, 2003.

GATTI, Bernardete Angelina. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. In: **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, Apr. 2008.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2018.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Maria Eliza Dalmazio Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de (Org). Professores do Brasil: novos cenários de formação. In: **Concepções e práticas na formação de professores e professoras para a educação básica**. Brasília: UNESCO, 2019.

GATTI, Bernardete Angelina; TARTUCE, G.L. B; NUNES, M. M. R; ALMEIDA, P.C.A.de. **Estudos & Pesquisas Educacionais**- n 1 – Maio 2010- Fundação Victor Civita. São Paulo. 2010.

GEGLIO, Paulo César. O papel do coordenador pedagógico na formação do professor em serviço. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho.; Placco, Vera Maria N. de Souza. (Org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Loyola, 2008. cap. 8, p. 113- 120.

GOUVEIA, Beatriz; PLACCO, V. Vera Maria Nigro de Souza. A formação permanente, o papel do coordenador pedagógico e a rede colaborativa. In:

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de.; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (orgs). **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2013, p. 69-80.

HARGREAVES, David. School culture, school effectiveness and school improvement. **School Effectiveness and School Improvement**, 6 (1), p.23–46, 1995.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ.** [online], n.19, p.20-28, 2002.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. *In*: Silva, T. T. **O sujeito da educação**. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 35-86. Disponível em: <http://www.grupodec.net.br/wpcontent/uploads/2015/10/TecnologiasdoEuEducacaoLarrossa.pdf>. Acesso em: 5 nov. 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5ª edição. Alternativa. 2004.

MACHADO, Jane do Carmo. Ateliês de Formação na Escola: uma articulação com o trabalho docente. **Educare**: XII Congresso de Educação, out., 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, António (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33.

NÓVOA, António (coord.). **Os professores e sua Formação**. Publicações Dom Quixote Instituto de Inovação Educacional. Lisboa. 1997.

NÓVOA, António. Os professores na Virada do Milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 25, n.1, p.11-20, jan/jun, 1999.

NÓVOA, António. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2009.

NÓVOA, António. **O regresso dos professores**. Publicações Dom Quixote Instituto de Inovação Educacional. Lisboa. 2011.

NUÑEZ, Isauro Beltrán; RAMALHO, Betânia Leite. A pesquisa como recurso da formação e da construção de uma nova identidade docente: notas para uma discussão inicial. *ECCOS*, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 87-111, jun. 2005.

OLIVEIRA, Gisela Guedes Duarte Silva de. **Formação de professores formadores: uma proposta baseada na metodologia por projetos de trabalho no curso de pedagogia/UNIFESO**. 2017. 135f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Petrópolis. Petrópolis, RJ, 2017.

ORSOLON, Luzia Angelina Marino. O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. *In*: ALMEIDA, Laurinda Ramalho.; PLACCO, Vera Maria N. de Souza. (Org.). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. São Paulo: Loyola, 2006. cap.2, p.17-26.

PACITTI, Monie Fernandes; PASSOS Laurizete Ferragut. Formação De Formadores: Desenvolvimento Profissional De Coordenadores Pedagógicos. **Congresso de Formação de professores e Educadores**. 2018. Eixo Temático 2 - Políticas e práticas de formação continuada e desenvolvimento profissional de professores da educação básica. Disponível em: file:///C:/Users/p1726/Downloads/submissao_ivcnfp-xivcepe2018_2018-06-17-19-41-45.pdf. Acesso em: 25 maio 2019.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. **Formação e Prática do Educador e do Orientador: Confrontos e Questionamentos**. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. **Formação e Prática do Educador e do Orientador: Confrontos e Questionamentos**. 4ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. *In*: PLACCO, Vera M. N. S.; ALMEIDA, Laurinda R. (org). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo, Edições Loyola, 2009.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. O sucesso da coordenação pedagógica no Projeto Classes de Aceleração. *In*: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. São Paulo: Loyola, 2003.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de (Coord.). **O Coordenador Pedagógico e a**

formação de professores: intenções, tensões e contradições. Pesquisa desenvolvida pela Fundação Carlos Chagas por encomenda da Fundação Victor Civita. Estudos & Pesquisas Educacionais. São Paulo: Abril, 2011. Disponível em: <http://www.fvc.org.br/pdf/livro2-04-coordenador.pdf>. Acesso em 14 ago. 2018.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; CUNHA, Renata Cristina O. Barrichelo. O diálogo da experiência com a teoria no cotidiano da escola. *In*: FERRAÇO, Carlos Eduardo; PEREZ, Carmem Lúcia V.; OLIVEIRA, Inês Barbosa. **Aprendizagens cotidianas com a pesquisa:** novas reflexões em pesquisas nos/dos/com os cotidianos das escolas. Rio de Janeiro: DP et Alii, 2008.

RAMALHO, Betânia Leite. A questão da desprofissionalização do **magistério primário rural da Paraíba: a visão das professoras e dos centros formadores.** 1993. 232 f. Tese (doutorado em Ciències de Educació). Universitat Autònoma de Barcelona (UAB), Facultat de Ciències de Educació, Departament de Pedagogia Aplicada, Barcelona, 1993.

RINALDI, Renata Portela. **Desenvolvimento Profissional de Formadores em Exercício:** contribuições de um programa on-line. 2009. 231f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, São Carlos, 2009.

RIO CLARO. **Estatuto do Magistério dos Profissionais da Educação do Município de Rio Claro** - Lei Complementar nº 024/2007. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público Municipal do Município de Rio Claro. Disponível em: <http://www.educacaorc.com.br/media/biblioteca/21/consolidacaodaleicompl ementar2.pdf>. Acesso em: 1 nov. 2019.

RIO CLARO. Secretaria Municipal de Educação. **Decreto nº 8604/2009**, de 27 de janeiro de 2009. Dispõe sobre a organização e funcionamento das Horas de Trabalho Pedagógico – HTP Coletivo, Individual e Livre dos docentes, estatutários e contratados da Rede Municipal de Ensino de Rio Claro para o ano letivo de 2013. Disponível em: http://www.educacaorc.com.br/media/biblioteca/7000454/res005_htpc.pdf. Acesso em: 01 nov. 2019.

RIO CLARO. Gabinete do Prefeito. **Decreto nº 9771/2013**, de 08 de março de 2013. Regulamenta a designação do Professor Coordenador nas unidades educacionais da Secretaria Municipal da Educação, nos termos do inciso II do artigo 51 da Lei Complementar 024/2007 e dá providências correlatas. Disponível em:

https://www.rioclaro.sp.gov.br/diariooficial/2013/03/20130320_471.pdf

Acesso em: 6 nov. 2019.

RIO CLARO. Secretaria Municipal de Educação. **Resolução SME 003/2019**, de 21 de janeiro de 2019. Dispõe sobre a organização e funcionamento das Horas de Trabalho Pedagógico – HTP Coletivo, Individual e Livre dos docentes, estatutários e contratados da Rede Municipal de Ensino de Rio Claro para o ano letivo de 2019. Disponível em: <http://www.educacaorc.com.br/media/biblioteca/7004651/Resolu%C3%A7%C3%A3o%20SME%20003-2019%20-%20HTP.pdf>. Acesso em: 06 nov. 2019.

SADALLA, Ana Maria Falcão de; SÁ-CHAVES, Idália da Silva Carvalho. Constituição da Reflexividade Docente: Índícios de desenvolvimento profissional coletivo. PESQUISA Área Temática: Ensino & Formação de Professores. ETD – **Educação Temática Digital**, v.9, n.2, p. 189-203, jun. 2008.

SCHÖN, Donald. **Educating the reflective practitioner**: toward a new design for teaching and learning in the professions, San Francisco: Jossey Bass. 1987.

SILAZAKI, Raquel Pozzenato. **O processo de aprendizagem profissional de coordenadores pedagógicos para as/nas escolas de/em tempo integral no município de Araçatuba**. 2017. 259 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia - Presidente Prudente, 2017.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.13, p. 5-24, jan./abr. 2000. Disponível em: http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE13/RBDE13_05_MAUURICE_TARDIF.pdf. Acesso em: 15 ago. 2018.

TARDIF, Maurice. O trabalho docente, a pedagogia e o ensino: interações humanas, tecnologias e dilemas. **Cadernos de Educação Universidade Federal de Pelotas**, ano 10, n. 16, p. 15-48, 2001.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

TARDIF, Maurice. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 123, Jun/2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302013000200013&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 15 ago. 2018.

ZEICHNER, Kenneth. M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

ANEXOS

ANEXO 1: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convite para participar de uma pesquisa de mestrado

Olá, meu nome é Patrícia Kelly Mercadante e faço mestrado em Educação na UNIMEP (Universidade Metodista de Piracicaba).

Quero convidá-lo(a) a participar da minha pesquisa que pretende abordar a experiência do mestrado/doutorado para sua atuação como professor(a) coordenador(a) na Educação Básica. Você foi escolhido para participar da pesquisa porque possui Pós-Graduação *Stricto Sensu* e se desejar, pode me ajudar nesse meu percurso formativo.

Adianto que o objetivo da minha pesquisa é compreender as especificidades da formação continuada na Pós-Graduação *stricto sensu* para a formação de professores coordenadores e verificar se, ter passado por essa experiência influenciou sua atuação na escola.

Quero dizer que a relevância acadêmica e social que o trabalho vem contribuir é no sentido de poder ampliar o conhecimento nessa área, já que é escassa a produção de pesquisas sobre as contribuições do mestrado/doutorado para o trabalho do coordenador pedagógico.

Neste estudo, solicito a sua especial colaboração para responder algumas questões que envolvem sua prática profissional em uma entrevista-narrativa que será gravada, posteriormente transcrita por mim e analisada por você para sua aprovação ou não.

Para seu conhecimento, quero dizer que ao participar dessa pesquisa, você talvez possa se sentir desconfortável com alguma situação a ser narrada dentro do seu processo formativo, bem como, sua atuação no contexto da escola, pois todo ato de narrar pode gerar emoções. Lembro que você pode se sentir completamente à vontade para interromper a entrevista e não precisa ir

até o final se não se sentir à vontade. Ressalto que ela só será realizada com sua autorização e se você se sentir confortável para responder às questões.

Por outro lado, ao colaborar com a pesquisa, você poderá me auxiliar na compreensão das possibilidades formativas de coordenadores pedagógicos, pois acredito que, as narrativas são significativas e podem potencializar uma experiência formativa, vivenciada no mestrado/doutorado.

Quero que fique bem à vontade para ler este documento e se você tiver alguma dúvida, pode me perguntar agora mesmo. Se ainda assim, tiver alguma dúvida posterior você poderá me ligar no meu celular (19) 997585852 ou me enviar um e-mail: patymercadante@hotmail.com

Para seu conforto, afirmo que em todas as publicações que eu fizer, vou manter em sigilo o seu nome e o nome da instituição/escola na qual você atua. Você não será identificado(a) em nenhum momento. O material da entrevista será guardado por mim por tempo indeterminado.

Esclareço que para participar da pesquisa você não terá nenhum tipo de remuneração e nenhum tipo de gasto financeiro.

Informo que esse projeto de mestrado foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UNIMEP que poderá ser contatado em caso de questões éticas, pelo telefone (19) 3124-1513 ou e-mail: comitedeetica@unimep.br

Espero ter sido clara em todos os pontos e se você está de acordo com esse convite, por gentileza, assine esse termo em duas vias, pois deixarei uma cópia com você.

Local e Data: _____

Assinatura do voluntário _____

Assinatura do pesquisador _____

Dados do voluntário:

Nome:.....

RG:..... Data de nascimento:...../..... /Sexo: M

 F

Endereço: nºApto:

Bairro:.....Cidade.....Estado.....

ANEXO 2: ROTEIRO DE ENTREVISTA

Dados de identificação:

Formação inicial (curso):

Área de estudo da Pós-Graduação:

Tempo na rede municipal:

Tempo na função de professora Coordenadora:

Ano de conclusão:

Ano de conclusão:

Ano de entrada:

Ano de entrada:

1- Fale um pouco de você.

- 2 Fale sobre sua trajetória profissional.
- 3 Quais foram as motivações para realizar a Pós-Graduação *stricto sensu*?
- 4 Pretende-se aqui compreender a função do coordenador pedagógico e como se deu seu processo formativo. Pode me descrever como foi seu processo de formação inicial e continuada?
- 5 Como se tornou coordenadora pedagógica? Fale-me sobre os critérios para se tornar coordenador pedagógico no município onde você atua.
- 6 Em qual ano entra na rede e em qual ano entra na coordenação pedagógica?
- 7 Conte-me sobre o seu processo para adentrar na coordenação.
- 8 Você já trabalhava na coordenação antes de fazer o mestrado/doutorado?
- 9 Por gentileza, comente sobre como é o cotidiano da escola, olhando para o seu lugar de coordenadora. Gostaria que você contasse suas experiências do cotidiano da escola.
- 10 Quais principais desafios encontrados pelo coordenador pedagógico neste cotidiano?
- 11 O mestrado/doutorado é um espaço privilegiado de pesquisa. O fato de você ter se formado pesquisador impactou de alguma forma a sua atuação como coordenador pedagógico? De que maneira a pesquisa impactou sua atuação como coordenador pedagógico?
- 12 Quais são as lições da pesquisa deixadas pelo processo de formação continuada *Stricto Sensu*?

- 13 Quanto ao relacionamento com os colegas de trabalho, você percebeu que houve mudança após a conclusão do mestrado/doutorado? Como? Exemplifique.